

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Ana Luísa Simões dos Santos

**A afetividade na relação pedagógica: um contributo para o
desenvolvimento da autoconfiança e do autoconceito em
crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico**

Relatório Final de Mestrado Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino
Básico, apresentada ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação
de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutor(a) Filomena Teixeira

Arguente: Prof. Doutor(a) Catarina Morgado

Orientador: Prof. Doutor(a) Maria Madalena Belo da Silveira Batista

janeiro de 2020

Agradecimentos

Durante todo este meu percurso académico, muitas foram as pessoas que me apoiaram e ajudaram. Gostaria de agradecer do fundo do coração à minha família por toda a força que me deu, principalmente, aos meus pais, à minha irmã, ao meu cunhado, aos meus sobrinhos e ao meu namorado tanto nos momentos bons, como nos maus.

De agradecer à Professora Madalena Batista por toda a paciência, empenho e sentido prático com que sempre me orientou neste trabalho e em todos aqueles que realizei durante o mestrado.

À professora titular de turma dos alunos que participaram neste estudo, pela sua disponibilidade, compreensão, colaboração e por me ter concedido algumas horas das suas aulas para desenvolver o meu trabalho.

Desejo igualmente agradecer às minhas colegas do Mestrado, Sara e Mónica cujo apoio e amizade estiveram presentes em todos os momentos.

A todos, o meu obrigada, pelos ensinamentos, amizade, disponibilidade e atenção.

A afetividade na relação pedagógica: um contributo para o desenvolvimento da autoconfiança e do autoconceito em crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico

Resumo: No presente relatório final, pretendeu-se, na componente teórica evidenciar como é que a relação pedagógica, baseada na afetividade contribui para o desenvolvimento da autoconfiança e do autoconceito do/a aluno/a.

Uma relação pedagógica sem afeto poderá levar os/as alunos/a à perda de confiança, à desmotivação, a uma imagem negativa de si mesmo e à insegurança. Assim, o autoconceito pode ser consequência não só de características individuais como também de riscos/externos, podendo vir a condicionar a aprendizagem, refletindo-se num baixo desempenho académico.

Ao longo do estágio de 1º Ciclo do Ensino Básico, fomos observando algumas situações problemáticas que desencadearam esta investigação, nomeadamente, falta de motivação dos/as alunos/as; dificuldade de alguns/algumas alunos/as em relacionar-se com professores/as e alunos/as; fraca capacidade de participação em tarefas mais difíceis e, por vezes, até nas mais simples; dificuldade em expressar as suas opiniões em grande e pequeno grupo.

Todo o plano de intervenção foi organizado e implementado com vista a promover o autoconceito e a autoconfiança de todos/as os/as alunos/as do grupo.

Optou-se pela metodologia investigação-ação uma vez que se pretendia unir a investigação à ação. Numa primeira fase recolheu-se a informação a partir de diversas fontes, tais como, a análise documental, a observação, a escala de Piers-Harris Childre's Self-Concept Scale 2 (PHCSC-2) e os registos fotográficos. Numa segunda fase foi implementado um plano de intervenção.

Finalizou-se o ciclo de investigação com uma avaliação comparativa entre o antes e o depois da intervenção, tendo-se concluído que houve uma influência positiva no desenvolvimento da autoconfiança do aluno/a e do seu autoconceito, na medida em que reforçou nos alunos a capacidade de comunicação com os outros e de reflexão acerca de si próprio e do modo como se relaciona com os outros.

Palavras-chave: Afetividade, Relação pedagógica, Autoconceito, Autoconfiança

Affectivity in the pedagogical relationship: a contribution to the development of self-confidence and self-concept in elementary school children

Abstract: In the present dissertation, it was intended, in the theoretical component, to investigate how the pedagogical relationship, based on affectivity, contributes to the development of the student's self-confidence and self-concept.

An unaffected pedagogical relationship can lead to a loss of confidence, demotivation, a negative self-image and insecurity. Thus, self-concept can be a consequence not only of individual characteristics but also of risks/externalities, which may condition learning, reflecting on a poor academic performance.

Throughout the internship of the elementary school, we observed some problematic situations that triggered this research, namely, lack of motivation of the students; difficulty for some students to relate to teachers and students; poor ability to participate in more difficult and sometimes even simpler tasks; difficulty expressing their opinions in large and small groups.

The entire intervention plan was organized and implemented to promote the self-concept and self-confidence of all students in the group.

The research-action methodology was chosen since it aims to unite research with action or practice, enabling the collection of information from various sources, such as document analysis, observation methods, Piers-Harris scale. Childre's Self-Concept Scale 2 (PHCSC-2), leaderboards and photographic records.

The research cycle was completed with a comparative assessment between before and after the intervention, and it was concluded that there was a positive influence on the student's self-confidence development and self-concept, as it reinforced the students' ability communicating with others and reflecting on yourself and how you relate to others.

Keywords: Affectivity, Pedagogical relationship, Self-concept, Self-confidence

Sumário

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – COMPONENTE TEÓRICA	5
CAPÍTULO 1: AFETIVIDADE, AUTOCONCEITO, AUTOCONFIANÇA E A RELAÇÃO PEDAGÓGICA	5
1. Relação pedagógica (Perspetivas teóricas)	7
1.1 Interação professor/a-aluno/a.....	14
2. Desenvolvimento afetivo-emotivo-social da criança em idade escolar.....	16
3. Afetividade e Relação Pedagógica.....	21
4. Influência da relação pedagógica no autoconceito e na autoconfiança da criança 24	
4.1 Autoconceito.....	24
4.2 Autoestima	27
4.1 Autoconfiança	28
4.4. Influência do autoconceito, autoconfiança e autoestima e no processo ensino aprendizagem.....	30
PARTE II – COMPONENTE EMPÍRICA.....	33
CAPÍTULO I: METODOLOGIA	33
1. Formulação do problema.....	35
3. Justificação Metodológica.....	36
4. Contextualização do estudo	37
4.1. Caracterização da Instituição.....	37
4.2. Caracterização dos participantes	38
5. Instrumentos/técnicas de recolha de dados	38
5.1.1. Análise Documental.....	39
5.1.2. Observação.....	40
5.1.3. Piers-Harris Children’s Self-Concept Scale 2 (PHCSCS-2,)	41
5.1.4. Tabela classificativa - perceção sobre a autoconfiança dos/as alunos/as.	43
5.1.5. Registo fotográfico.....	43
5.2. Plano de intervenção	43
5.3. Descrição das atividades	44
CAPÍTULO II: APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	49

CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
Bibliografia	80
Lista de Apêndices	83

Abreviaturas

CEB- Ciclo do Ensino Básico

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

PAA- Plano Anual de Atividades

PCT- Plano Curricular de Turma

PE- Projeto Educativo

PHCSCS – Piers- Harris Children’s Self- Concept Scale

Tabelas

Tabela 1- Sistematização das atividades desenvolvidas.....	44
Tabela 2- Respostas dos alunos sobre autoconfiança	52
Tabela 3- Encenações dos/as alunos/as	54
Tabela 4- Respostas e ilustrações dos/as alunos/as sobre o filme	57
Tabela 5- Respostas dadas pelos/as alunos/as sobre o jogo.....	58
Tabela 6-Dimensão Aspeto Comportamental.....	59
Tabela 7- Dimensão Ansiedade.....	60
Tabela 8- Dimensão Popularidade	61
Tabela 9- Dimensão Estatuto Intelectual.....	61
Tabela 10- Dimensão Aparência Física.....	63
Tabela 11- Dimensão Satisfação/ Felicidade	63
Tabela 12- Indicadores de falta de confiança	65
Tabela 13- Indicadores facilitadores de confiança	67

Gráficos

Gráfico 1- Avaliação sobre a perceção do conceito de ter confiança em si mesmo	52
Gráfico 2- Média dos indicadores de falta de confiança	66
Gráfico 3- Média dos indicadores facilitadores de confiança.....	68

INTRODUÇÃO

O presente Relatório Final intitulado “A Afetividade na relação pedagógica: um contributo para o desenvolvimento da autoconfiança e do autoconceito” surge contextualizado no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Coimbra. Este documento diz respeito à componente de estágio, integrada no âmbito das Unidades Curriculares de Prática Educativa I e II, e desenvolveu-se de novembro de 2018 a junho de 2019.

A escolha desta temática está inteiramente relacionada com as vivências e com as observações realizadas ao longo do estágio.

Acredita-se que o papel da afetividade na construção da relação entre professor-aluno é fundamental em diferentes contextos educativos, podendo ter uma grande influência no processo ensino-aprendizagem. A relação pedagógica construída com base no envolvimento afetivo é uma das principais bases que permite motivar a criança para novas aprendizagens. As interações entre professor/a-aluno/a devem aprofundar o campo da ação pedagógica, pois o/a professor/a deve construir e conduzir o fazer pedagógico de forma a atender às necessidades dos/as alunos/as.

Acredita-se que mediante as relações interpessoais o indivíduo constrói o seu mundo interior, as suas emoções, sentimentos, afetos e interage com o mundo que o rodeia. A criança reage ou não consoante o meio envolvente, ou seja, “as propriedades de uma relação dependem das características dos participantes; os indivíduos comportam-se de forma diferente, de acordo com quem estão”; no entanto “(...) não são apenas as propriedades da relação que dependem das características dos indivíduos implicados, mas as características dos indivíduos que dependem, em larga medida, da relação na qual se encontram envolvido” (Ande & Stevenson Hinde, como referido em Canavarro, 1999 citado por André, 2007, p.9).

O modo como o/a professor/a interage com os/as alunos/as tem vindo a ser objeto de estudo, evidenciando cada vez mais a qualidade da relação que se estabelece entre professor/a e aluno/a. O/a professor/a passou a ser visto não só como aquele/a que transmite conhecimentos como também aquele/a que tem um papel fundamental no desenvolvimento socio-emotivo-afetivo do/a aluno/a.

Deste modo, cada vez mais as emoções e os afetos são elementos constantes no discurso pedagógico e fonte de reflexão de muitos professores.

Uma relação pedagógica sem afeto poderá levar a um afastamento do/a aluno/a em relação ao/à professor/a, levando os/as alunos/as à desmotivação, introversão, à imagem negativa de si próprio e à insegurança. Deste modo, um baixo autoconceito pode ser consequência não só de características individuais como também de riscos/externos, podendo vir a condicionar a aprendizagem, refletindo-se num baixo desempenho académico.

É por tudo isto que se perspetiva como importante e oportuno procurar compreender os mecanismos de interação entre professores e alunos e a sua relação no desenvolvimento do autoconceito e da autoconfiança das crianças. Assim, considera-se fundamental, analisar quais as representações dos alunos acerca dos professores na escola; que importância atribuem à dimensão afetiva na relação pedagógica; de que modo a relação afetiva influencia o processo ensino aprendizagem; qual é a perceção dos alunos em relação a si mesmos e à forma como os outros os veem no contexto escolar; em que aspetos é que o professor poderá contribuir para o desenvolvimento da autoconfiança dos alunos; como promover relações positivas, baseadas na confiança, segurança, entreajuda entre alunos.

Nesta linha, o trabalho encontra-se organizado em três partes: na primeira parte será apresentado o enquadramento teórico de suporte aos conceitos e variáveis que estão em estudo e que constituem o foco da investigação; na segunda parte, apresenta-se a componente empírica do projeto, nomeadamente, a formulação do problema, a definição dos objetivos, a metodologia utilizada, a caracterização do estudo, os instrumentos utilizados para a investigação e os procedimentos; por fim, a terceira parte, refere-se à análise e discussão dos resultados.

PARTE I – COMPONENTE TEÓRICA

**CAPÍTULO 1: AFETIVIDADE, AUTOCONCEITO, AUTOCONFIANÇA E A
RELAÇÃO PEDAGÓGICA**

1. Relação pedagógica (Perspetivas teóricas)

Atualmente, espera-se que os sistemas educativos acompanhem o permanente desenvolvimento das tecnologias da informação, a globalização da informação e da comunicação, o que implica uma mudança dos conceitos de educação, escola e da profissão docente.

De acordo com André (2007), se por um lado, o desenvolvimento económico espera que os sistemas educativos promovam a competitividade, a melhoria dos resultados e da eficácia, com vista ao aumento das qualificações, por outro, assiste-se a um maior envolvimento social, com o reforço dos conceitos de inclusão, confluindo no aumento da diversidade ética-cultural e social nas escolas. Esta realidade fez com que a escola expandisse as suas funções, sendo hoje muito mais do que um local de instrução.

Face a estas alterações é importante compreender o processo de ensino, e refletir sobre os fatores facilitadores ou perturbadores do mesmo. À luz do modelo interativo de Dunkin e Bidle, como referido em Amado (2001), citado por André (2007), existem quatro variáveis que influenciam o processo de ensino: variáveis de presságio, variáveis de contexto, variáveis de processo e variáveis de produto.

As variáveis de presságio dizem respeito às características pessoais e profissionais do/ professor/a. As variáveis de contexto dizem respeito ao/à aluno/a, à escola, ao currículo, à comunidade. As variáveis de processo correspondem às atividades desenvolvidas na sala de aula, relacionando-se com as competências pedagógicas e relacionais do/a professor/a (entusiasmo, clareza, recompensa, críticas), natureza das técnicas e estratégias de ensino (envolvimento do aluno nas atividades, estratégias e gestão de esforços, método de ensino, organização e ritmo das atividades) e às competências cognitivas do/ aluno/a (Kyriacou, 1986 citado por André, 2007).

Finalmente, as variáveis de produto dizem respeito às expectativas do/a professor/a em relação à aprendizagem do/a aluno/a.

André (2007), apoiando-se em Amado (2001), refere que a atenção sobre uma ou outra destas variáveis marca determinados períodos da história do ensino, que deram origem a três paradigmas: paradigma do/a bom/boa professor/a (focado nas características

do/a professor/a), paradigma do processo-produto (a competência do/a professor/a reflete-se no desempenho do/a aluno/a) e paradigma interpretativo (analisa o ensino em função das características do pensamento do/a professor/a e do/a aluno/a).

Este último paradigma organiza-se em torno de quatro fatores: competências cognitivas, pedagógicas e relacionais dos/as professores/as; processos mentais e afetivos, estratégias e comportamento dos/as alunos/as; características das atividades e relações interpessoais na turma; e modo como os agentes educativos incorporam os vários fatores na sua ação.

No presente relatório final, pretende-se averiguar como é que a relação pedagógica, baseada na afetividade contribui para o desenvolvimento da autoconfiança e do autoconceito do/a aluno/a e, conseqüentemente, para a melhoria dos resultados obtidos na turma.

Deste modo, importa compreender o conceito de relação pedagógica, conscientes da sua enorme complexidade face à quantidade de dimensões e perspetivas em que já foi abordado. Procura-se assim, compreender esta relação através da análise das variáveis personológicas, numa perspetiva psicanalítica, e das variáveis psicossociológicas e institucionais da relação pedagógica.

- Variáveis personológicas da relação pedagógica

A corrente psicanalítica teve uma grande influência ao valorizar a importância e a necessidade do desenvolvimento dos aspetos socio afetivos na relação pedagógica, pois durante muito tempo a cognição e a afetividade foram consideradas como duas dimensões separadas ou até opostas.

Oliveira (2005), descreve as principais incidências da teoria psicanalítica de Freud na pedagogia:

- Importância do inconsciente, do id e do superego;
- Força da libido (desejo) ou energia psíquica inconsciente;
- Importância da sexualidade ou do desejo pulsional da criança;

- Importância dos mecanismos de defesa, em particular do recalçamento;
- Presença da culpabilidade, da angústia e da ansiedade, geradas pelo complexo de Édipo;
- Importância dada à primeira infância e às diversas fases evolutivas (oral – sucção como protótipo da conduta afetiva; anal – as sensações de prazer passam a estar relacionadas com a mucosa anal; fálica – descoberta dos órgãos genitais, latência – resolução do complexo de Édipo, adormecimento das pulsões sexuais, a criança está mais virada para as aprendizagens sexuais, genital – início da maturação das glândulas sexuais. Descoberta do objeto sexual.);
- Distinção entre processo primário (princípio do prazer) e processo secundário (princípio da realidade);
- Tensão entre pulsão de vida e pulsão de morte.

A psicanálise enquanto psicoterapia tem como objetivo principal “tornar consciente o inconsciente”. Embora a educação não seja uma terapia pode ajudar na cura de diversas neuroses ou prolemas que afetem o/a aluno/a. No entanto, a educação dirige-se ao consciente, enquanto a psicanálise se dirige em primeira instância ao inconsciente, procurando remediar situações pedagógicas.

Apesar das críticas à teoria da psicanálise, esta não deve ser afastada em absoluto, dado que traz contributos que ajudam “a compreender a complexidade e profundidade da pessoa humana, quer do/a professor/a, quer do/a aluno/a, e a consequente relação educativa, ao mesmo tempo que dá o seu contributo para uma crítica construtiva dos métodos educativos (repressivos) praticados à época e que ainda hoje podem prevalecer.” (Oliveira, 2005).

De acordo com Freud o desejo ou impulso do saber “começa por dirigir-se à sexualidade para depois se transferir para o saber em geral, podendo sofrer inibições que perturbam a aprendizagem” (Barros, 1987,1993, citado por Oliveira, 2005).

A psicanálise pode também ajudar a compreender a personalidade do/a professor/a e da sua relação com os/as alunos/as. Este “tem muitas vezes mais influência na criança

pela sua sensibilidade inconsciente do que pelo seu comportamento consciente” (Mauco, 1977, citado por Oliveira, 2005).

Segundo Mauco (1977) citado por Oliveira, (2005) a relação aluno/a professor/a depende do que o/a professor/a é inconscientemente. A criança vai procurar no/a professor/a o seu lado mais infantil, o que poderá conduzir ao fracasso escolar quando não se sente compensada afetivamente. O/a educador/a, embora deva ser afetivo, não deve deixar que a criança o domine ou capte afetivamente.

Inicialmente, a criança começa por ser o que são os pais e continua a ser o que são os/as professores/as, correspondendo a um *go-between*, ou seja, um mensageiro entre pais e professores/as. Muitas vezes o insucesso escolar ou a dificuldade de adaptação é indicador da má relação afetiva com o/a professor/a ou deste com o/a aluno/a, sendo importante normalizar a relação perturbada. Os/as educadores/as devem estar atentos/as ao conteúdo latente e não apenas à patente da comunicação, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem.

Na relação educativa estão presentes todos os mecanismos de defesa e de adaptação do ego, tanto do/a professor/a como do/a aluno/a, nomeadamente: sublimação (corrigir para o que é aceitável socialmente); identificação (do/a aluno/a com o/a professor/a); compensação (por parte dos dois interessados na relação pedagógica); transferência e contratransferência (não devem ser analisadas, mas devem ser conscientes evitando angústias e prevenindo prejuízos pedagógicos) (Oliveira, 2005).

Depois de aludir à teoria psicanalítica, refere-se brevemente a teoria rogeriana e a importância da comunicação não verbal, através de uma interpretação fenomenológica da relação educativa.

De acordo com a teoria rogeriana, é importante que o/a aluno/a contacte com situações problemáticas que podem ocorrer com maior frequência nos trabalhos de grupo ou nas aulas práticas, permitindo-lhe sentir o problema como seu e resolvê-lo através da experiência.

Fala-se ainda da autenticidade do/a professor/a que deve mostrar-se como uma pessoa real e sincera com os/as seus/suas alunos/as. “O/a professor/a é uma pessoa, não a

encarnação abstrata de e uma exigência escolar ou um canal estéril através do qual o saber passa de geração em geração” (Oliveira, 2005).

Outro princípio da teoria de Rogers diz respeito à compreensão e aceitação do/a aluno/a tal como é. Para além disso, o/a professor/a deve pôr à disposição do/a aluno/a os recursos pedagógicos e a si mesmo, de forma a que o/a aluno/a aprenda mais do que é ensinado.

Dupont (1982) citado por Oliveira (2005), realça a importância da comunicação não verbal (gestos, mimica, olhar, ocupação dos espaços, distancia, etc.) como fator facilitador ou inibidor da aprendizagem ou do comportamento do/a aluno/a. Este autor refere ainda o “clima emocional” da turma que condiciona a realização escolar. O estilo mais ou menos autoritário, democrático ou deixa-correr utilizado pelo/a professor/a na liderança da aula muito conta para o sucesso ou insucesso da turma. Não é também idêntica a aprendizagem ou comportamento do/a aluno/a caso simpatizem ou não com o/a professor/a.

- Variáveis psicossociológicas e institucionais

Tal como referido anteriormente, tempos atrás prevalecia a metodologia e a didática, posteriormente, começou a dar-se maior atenção à relação educativa. Hoje insiste-se também nos fatores sociológicos e institucionais. Torna-se, assim, importante perceber de que modo é que a estrutura e as modalidades de funcionamento da instituição influenciam o processo ensino aprendizagem.

Gilly (1980) citado por Oliveira (2005), refere que é “perigoso pensar que uma melhoria das relações professor/a-aluno/a resolveria automaticamente grande parte dos problemas escolares, sem ter em conta os objetivos, estruturas e modalidades de funcionamento da instituição, embora sem menosprezar o interesse pelas atitudes pessoais”.

O/a professor/a é em primeiro lugar influenciado pelas variáveis socioinstitucionais e só depois pode considerar as modalidades relacionais mais específicas de cada conteúdo a ensinar. Refere-se assim a uma “psicopedagogia diferencial da relação pedagógica” onde o/a professor/a pode ter maior iniciativa, sem deixar de ser um “líder

institucional”. Só em terceiro lugar se pode debruçar sobre a influência das características da personalidade do/a docente.

Gilly (1980) citado por Oliveira (2005), vem demonstrar que a importância das representações depende do significado que o/a professor/a / educador/a lhe atribui, nomeadamente, representações relacionadas com os preconceitos, estereótipos e expectativas em relação aos/as alunos/as. Deste modo, estas representações devem ser interpretadas numa perspetiva plurifactorial e interacionista. As representações que o/a professor/a tem dos/as alunos/as e que os/as alunos/as têm do/a professor/as são extremamente importantes no processo ensino-aprendizagem.

Nestas representações podem existir discordâncias, que nem sempre são favoráveis ao processo ensino aprendizagem, enquanto que o/a professor/a espera dos/as alunos/as competências essencialmente cognitivas, os/as alunos/as esperam do/a professor/a compensações mais afetivas (Barros & Barros, 2000 citado por Oliveira, 2005).

Oliveira (2005) refere ainda que “O professor é considerado o detentor de todo o poder que lhe advém em grande parte da sua competência científica, mas também do seu direito de avaliação e do seu estatuto social, além dos seus dotes de personalidade.” O/a professor/a depende em grande parte das atribuições que a sociedade lhe faz. O estatuto social influencia a satisfação profissional que está sujeita à percepção que o/a professor/a tem do julgamento dos outros. Com a evolução das sociedades, o papel do/a professor/a tem vindo também a sofrer algumas alterações.

A função do/a professor/a exige uma adaptação, sendo-lhe atribuídos papéis diversificados que levam a uma mudança de atitude. Colocado numa posição social desfavorável, com incertezas e receios de não se conseguir adaptar, o/a professor/a já não consegue perceber qual é a sua real função. Segundo Postic (1984) citado por Oliveira (2005) o/a professor/a “já não tem segurança tranquila de quem sabe para onde deve orientar o/a aluno/a, e é um ser que procura, sem cessar, a maneira de se situar em relação ao/à seu/sua aluno/a, aos pais e à sociedade”.

No que diz respeito ao/à aluno/a, este apresenta um papel transitório. O seu estatuto influencia a imagem que a criança tem de si mesmo, que é influenciada pela imagem que o/a professor/a e os colegas têm a seu respeito (Oliveira, 2005).

Para além das representações do/a professor/a, a turma também tem influência nas representações de si próprio. O/a professor/a não se relaciona apenas com um/a aluno/a, mas sim com o grupo, sem nunca se integrar totalmente nele.

Importa agora olhar para a importância da sociedade na relação educativa. “*Qualquer sistema traz a marca da sociedade onde se insere e donde proveio*” Oliveira, (2005).

Segundo Postic (1984) citado por Oliveira (2005), na sociedade, a relação pedagógica pode ser considerada segundo várias perspetivas:

- *como relação de dominação*, em que a finalidade da educação é determinada pela sociedade, que deste modo moldam uma nova geração. O/a professor/a tem um papel autoritário e é o principal representante da sociedade.
- *como relação de produção*, através de uma interpretação marxista da sociedade, as relações sociais são essencialmente de produção. A escola assegura este tipo de relações através dos níveis de qualificação que correspondem à divisão do trabalho. O modo como o ensino está estruturado deve-se à divisão da sociedade em classes e destina-se a mantê-las;
- *como cultura dominante*: o sistema educativo reflete uma sociedade hierarquizada, encontrando-se no topo a classe privilegiada, detentora de cultura.

1.1 Interação professor/a-aluno/a

Depois de aludirmos às variáveis personológicas e psicossociológicas da relação educativa, importa abordar a dinâmica professor/a-aluno/a de forma holística.

Vários investigadores afirmam que a melhoria das relações entre professores/as e alunos/as pode ser um caminho poderoso e menos dispendioso para melhorar o sucesso escolar, referindo, inclusivamente, que os/as melhores professores/as são aqueles que têm perceções mais realistas dos/as alunos/as.

Para melhorar as relações professor/a-aluno/a, e benefícios em termos de aprendizagem dos/as alunos/as, os/as professores/as devem aprender a facilitar o desenvolvimento dos/as alunos/as. Devem demonstrar que cuidam da aprendizagem de cada um como pessoa e que criam empatia com todos eles (Lopes & Silva, 2015).

Construir um ambiente relacional capaz de facilitar a aprendizagem e assegurar os resultados escolares mais elevados implica que o/a professor/a respeite a “bagagem” que os/as alunos/as trazem para a escola, valorizando as experiências vivenciadas, quer num ambiente formal, quer em casa, quer na sua comunidade (Lopes & Silva, 2015).

Segundo Lopes & Silva (2015), existem 8 características afetivas que os/as professores/as devem ter para criar uma boa relação entre professor/a-aluno/a, tais como: empatia, entusiasmo, não directividade, encorajamento do pensamento de ordem superior, encorajamento à aprendizagem, adaptação às diferenças, autenticidade e crenças centradas no/a aluno/a. Estas características permitem ao/a professor/a orientar as aprendizagens e facilitar as relações interpessoais, promovendo um clima de confiança, lealdade e de encorajamento. Assim, os/as alunos/as podem avaliar as suas próprias necessidades, emoções e valores e tomar as suas próprias decisões.

Em conformidade com as abordagens de Paulo Freire, percebe-se uma vasta demonstração sobre esse tema e uma forte valorização do diálogo como importante instrumento na constituição dos indivíduos. Assim, quanto mais o/a professor/a compreender a dimensão do diálogo como postura necessária nas suas aulas, maior o avanço na relação com os/as seus/suas alunos/as pois, sentir-se-ão mais curiosos e

interessados. Quando o/a professor/a atua nesta perspetiva, ele/a não é visto como um/a transmissor de conhecimentos, mas como alguém capaz de articular as experiências dos/as alunos/as com o mundo.

Como a dimensão afetiva está intimamente relacionada com a dimensão cognitiva, linguística e social, há resultados escolares mais elevados. Segundo Cornelius-White, 2007) citado por Lopes & Silva (2015), *“relações positivas, estimuladas por características do professor- como a não diretividade, a empatia, o entusiasmo, o encorajamento ao pensamento crítico e à aprendizagem, para além da atenção e respeito pelas diferenças- estão relacionadas com maior motivação académica e menos retenções, maior gosto pela escola e maior cooperação nas atividades de aprendizagem”*.

Para Vygotsky, a ideia de interação social é ponto fundamental do processo educativo pois, esse elemento está intimamente relacionado com o processo de desenvolvimento dos indivíduos. A qualidade de intervenção do/a professor/a é muito importante para o/a aluno/a, desta dependem os avanços e as conquistas do/a aluno/a e, consequentemente, a aprendizagem na escola. Organizar a prática educativa, considerando esses pressupostos, é gerar um/a aluno/a em constante construção e transformação que, a partir dessas interações, tornar-se-á capaz de agir e intervir no mundo.

Quando se pensa numa escola baseada no processo de interação, não se está a pensar num lugar onde cada um faz o que quer, mas num espaço de construção, de valorização e respeito, no qual todos se sentem mobilizados a pensar em conjunto. De acordo com a perspetiva de Vygotsky, é importante perceber que o/a aluno/a se forma na relação com o/a outro/a, assim, a escola é um local privilegiado reunir grupos bem diferenciados. Portanto, para este autor, a sala de aula é um dos espaços mais adequados para a construção de ações partilhadas entre os sujeitos educativos.

A escola é um espaço propício e capaz de desenvolver o indivíduo intelectual e culturalmente numa sociedade. As relações estabelecidas no contexto escolar entre alunos/as e professores/as têm exigido bastante atenção e preocupação por parte daqueles que encaram a escola como espaço de construção e reconstrução mútua de

saberes. Neste sentido, acredita-se que uma das tarefas das equipas pedagógicas é a criação de estratégias eficazes, no sentido de promover uma formação continuada, a qual possibilite uma relação pedagógica significativa e responsável entre professores/a e alunos/as, garantindo a todos a melhoria no processo ensino aprendizagem.

A ação pedagógica do/a professor/a e do/a aluno/a volta-se para uma prática real, o/a professor/a e o/a aluno/a são sujeitos do processo educativo, ambos crescem juntos nessa perspetiva. Dessa forma, à medida que os/as alunos/as participam no processo de construção do conhecimento, mais crítico/a se tornarão, e, é aqui, que entra o modelo construtivista, em que “fazer” é a base do conhecimento. Neste modelo, o/a professor/a dá as ferramentas para que o/a aluno/a construa o seu conhecimento. Assim, é necessário que a relação entre o/a professor/a e o/a aluno/a seja afetuosa para que essa busca do conhecimento seja positiva, e isto só acontece se o/a aluno/a sentir confiança no/a professor/a. Desta forma, a interação social é ponto fundamental do processo educativo pois, esse elemento está intimamente relacionado com o processo de desenvolvimento dos indivíduos. Como anteriormente foi referido, é importante para o/a aluno/a a qualidade de intervenção do/a professor/a, pois deste processo dependerá o avanço e as conquistas do/a aluno/a em conformidade com a aprendizagem na escola.

2. Desenvolvimento afetivo-emotivo-social da criança em idade escolar

O desenvolvimento é um processo longo, complexo e dinâmico. Tem início com o nascimento e prolonga-se até à morte. O processo de desenvolvimento pode dividir-se em cinco fases: a infância, adolescência, juventude, idade adulta e velhice. No desenvolvimento, entre outras, são consideradas as dimensões cognitiva, socio-afetiva e moral. Estas dimensões estão em constante interação, daí ser um processo tão complexo e longo.

No que diz respeito ao desenvolvimento infantil e tendo em conta o cariz do presente trabalho, é necessário aprofundar o desenvolvimento da criança em idade escolar, abordando diferentes perspetivas.

Ao longo do tempo foram apresentados diversos modelos psicológicos que abordavam o desenvolvimento afetivo-emotivo-social com o intuito de lidar com a dicotomia entre razão e emoção. Em algumas destas abordagens, a razão parece estar submetida à afetividade nomeadamente no modelo de Erikson, Wallon e Vygotsky.

- Perspetiva de Erikson

Na perspetiva de Erikson, é dada maior importância à relação da criança com o meio, explicando o desenvolvimento da criança não só em torno da sexualidade como também das características da personalidade. Erikson, em 1982, reformulou a sua teoria, apontando oito etapas do desenvolvimento, cada uma delas relacionada com uma crise central que se pode resolver positiva ou negativamente, nomeadamente:

- Confiança vs desconfiança (1º ano – sensorial oral) – a criança tem necessidade de ganhar confiança em si própria e nos outros. Se as suas necessidades forem satisfeitas sentir-se-á segura, confiante e feliz. Caso contrário, pode gerar-se sentimentos de desconfiança e insegurança que trarão consequências no futuro.

- Autonomia vs dúvida ou vergonha (2º ano – muscular ou anal) – transição entre a dependência da mãe e o início da autonomia. Se os pais privilegiarem o autoritarismo e a exigência, a criança pode perder o sentido da independência e da autoconfiança, deixando-se dominar pela dúvida ou vergonha.

- Iniciativa vs culpa (2-6 anos – locomotor-genital) – busca pela autonomia, através da linguagem e da locomoção. A criança procura impressionar, pelo que se for reforçada positivamente torna-se confiante, caso contrário desenvolve sentimentos de culpabilidade, inibição, medo.

- Competência vs mestria (6-11 anos – latência) - é nesta etapa que a criança desenvolve a sua capacidade construtivista ou de mestria, mas também poderá desenvolver um sentimento de inferioridade. Com a entrada para a escola, a criança afasta-se mais dos seus pais direcionando-se, assim, para os/as cuidadores/as e professores/as, que são as pessoas que passam mais tempo com a criança. Nestas novas interações, são exigidas às crianças novas competências: aprender a cooperar, a partilhar, a conviver e a trabalhar. Se a criança tiver uma experiência social positiva,

vai-se sentir mais motivada para novos progressos. Se o contexto social não for reforçador, a criança pode desenvolver um sentimento de inferioridade ou incompetência. No entanto, para que a criança possa superar esta fase positivamente, a relação professor/a-aluno/a é essencial. Neste sentido, Goog e Brophy (1980) citado por Oliveira (2005) refere que a relação professor/a-aluno/a deve assentar nos seguintes pontos: *“levar os alunos a aceitar a sua individualidade, não se comparando com os colegas, mas consigo mesmos; procurar que os alunos adquiram uma atitude realista, aceitando quer as suas capacidades quer as suas limitações; ajudar os alunos a adquirir um bom autoconceito de si mesmo, comunicando-lhes expectativas e feedback positivo”* (p.123).

- Identidade vs confusão (puberdade e adolescência) – crise da identidade, associada ao rápido desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e social.

- Intimidade vs isolamento (juventude) – o indivíduo relaciona-se intimamente com os/as outros/as. Se superou bem as etapas anteriores, consegue relacionar-se positivamente e reforçar a sua confiança e autonomia. Caso contrário, tenderá a isolar-se.

- Generatividade vs estagnação (idade adulta) – construção da sua família e satisfação das suas necessidades. Caso contrário, poderá levar à marginalização e consequente, baixa autoestima, limitações psíquicas e dificuldades de integração social.

- Integridade vs desespero (3ª idade) – a pessoa pode aceitar naturalmente a velhice ou revoltar-se, vivendo amargurada e desesperada.

Esta teoria, apresenta limitações sobretudo em relação à fraca fundamentação empírica.

- Perspetiva de Wallon

De acordo com Wallon (1963), o desenvolvimento humano é analisado de forma global, com base numa perspetiva diferencial, dialética e sócio-emotiva, em interação com a natureza e a cultura. Os estádios afetivo-cognitivos são:

- Estádio impulsivo e emocional (1º ano) – atitude impulsiva e reflexológica, comportamentos afetivos e identificação da família.
- Estádio sensório-motor e projetivo (1-3 anos) – a criança centra-se em si mesma, e depois nos objetos ou pessoas.
- Estádio do personalismo (3-6 anos) – consciência do próprio corpo.
- Estádio categorial (6-11 anos) - caracteriza-se pelo facto de a criança perceber que existe diferenciação entre si e o mundo externo. A criança origina os seus pensamentos e as suas experiências pessoais através do que aprende e do meio envolvente. Neste estágio a criança sente-se mais calma socio-afetivamente, o que lhe permite um maior desenvolvimento cognitivo e linguístico, surgindo o pensamento categorial que permite comparações, distinções, etc. (Oliveira, 2005). Este estágio coincide com a entrada da criança para o 1º Ciclo do Ensino Básico. Idade escolar em que se assiste ao alargamento das relações com os outros. Progressos ao nível do conhecimento entre si, autoconceito. Começa a haver a capacidade de interação. Nova orientação de interesses para o mundo exterior, para as aprendizagens, entre as quais, escolares. Além disso, assiste-se a um aumento do poder de atenção e concentração.
- Estádio da puberdade e da adolescência (11-16 anos) – crise de instabilidade devido às transformações somato-psíquicas. O/a jovem passa a ter maior consciência de si e da relação com os outros.

Wallon apresenta, assim, uma conceção global que procura estudar as várias dimensões do desenvolvimento. Pretendia esclarecer o problema da origem da consciência. Para este autor, o desenvolvimento é um processo descontínuo que comporta crises, mutações que lhe conferem um carácter dramático. Esta conceção tem subjacente dois modelos: biológico (maturação) e dialético (meio social).

- Perspetiva de Vygotsky

De acordo com Vygotsky citado por Fino (s.d), existe uma área potencial de desenvolvimento cognitivo, que se caracteriza como a distância entre o nível de desenvolvimento da criança, mais concretamente, o modo como a criança é capaz de

resolver individualmente os problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, em que a resolução dos problemas é mediada por adultos ou por relações entre pares mais capazes.

Oliveira (2005) refere que Vygotsky se centra numa perspetiva de interação entre o/a educador/a e o/a educando/a, na qual salienta vários aspetos: *“a linguagem como instrumento das funções psicológicas superiores e como função reguladora do pensamento; a valorização do discurso privado da criança que fala para si mesma; a “zona de desenvolvimento proximal” em que a criança é capaz de resolver problemas com a ajuda do/a educador/a numa visão de aprendizagem assistida, em que o seu desenvolvimneto potencial é ativado, determinado pelas suas capacidades, contando apenas consigo mesma.”*

Vygotsky, configura uma visão essencialmente social para o processo da aprendizagem. Numa perspetiva histórico-cultural, o enfoque está nas relações sociais. Através da interação social a criança ganha ferramentas intelectuais para o processo de aprendizagem. Uma dessas ferramentas é a linguagem, nesta, a interação social é mais efetiva e ocorre na resolução de um determinado problema com a orientação de uma outra pessoa mais experiente.

Vygotsky citado por Oliveira (2005), salienta as interações sociais, apresentando dois conceitos essenciais à aprendizagem, a *mediação* e a *internalização*, defendendo que a construção do conhecimento ocorre através de um processo de interação entre pessoas. É a partir da interação social que a criança se vai desenvolvendo. Este autor destaca a importância do outro não só no processo de construção do conhecimento, mas também de constituição do próprio sujeito e das suas formas de agir.

Após uma breve descrição das perspetivas relacionadas com o desenvolvimento afetivo da criança, permitindo a compreensão das fases e dos fenómenos afetivos inerentes às mesmas, importa refletir especificamente sobre o conceito de afetividade a sua importância na relação pedagógica.

3. Afetividade e Relação Pedagógica

A relação pedagógica é vista como uma das concretizações da relação educativa. Esta ocorre sempre que *“se estabelece uma relação entre pelo menos dois seres humanos em que um deles procura, de modo mais ou menos sistemático e intencional e nas mais diversas circunstâncias, transmitir ao outro determinados conteúdos culturais (educar), desde os mais necessários à sobrevivência a outros que podem ser da ordem da fruição gratuita”* (Amado, 2005 citado por Amado, Freire, Carvalho, & André, 2009, p. 77).

Segundo Amado, Freire, Carvalho, & André (2009), a relação pedagógica está relacionada com um “contrato interpessoal” que se estabelece num determinado espaço e tempo delimitado, no decurso do processo de ensino-aprendizagem, entre professor/a-aluno/a-turma.

A qualidade destas interações depende de diversos fatores, entre os quais, a pessoa enquanto professor/a e a pessoa enquanto aluno/a, envolvendo a subjetividade, as interpretações em volta das situações e vivências na aula, na escola, nos trajetos de vida e nos projetos pessoais (Amado, Freire, Carvalho, & André, 2009).

O/a professor/a em contexto sala de aula, ao longo do ano letivo, deve desenvolver com os/as seus/suas alunos/as um tipo de relação suscetível de integrar e valorizar as diferenças, de lidar com as insatisfações e com as inquietações e de mudar, na prática e pela prática, paradigmas pedagógicos que não correspondam às ideologias dos/as alunos/as de hoje em dia (Balacho & Coelho, 1996).

Segundo Amado, Freire, Carvalho, & André, (2009), o/a professor/a tem ainda um papel de “mediador” na construção do “itinerário” o/a aluno/a, enquanto autoridade nos planos cognitivo, moral e afetivo.

De acordo com Neves e Carvalho, (2006) citado por Esteves (2012), as aprendizagens são facilitadoras *“quando o indivíduo trabalha com prazer e quando os seus esforços são coroados de êxito. Isto significa que o êxito escolar depende tanto dos aspetos intelectuais como dos afetivos”* (p.24) .

A dimensão afetiva é sem dúvida um fator primordial quando se pretende compreender a desenvolvimento da aprendizagem da criança. O sucesso escolar está associado a um ambiente de confiança, que permita que a criança se sinta aceite, amada, que lhe permita desenvolver sentimentos positivos sobre si própria.

O conceito de afetividade envolve um conjunto de sentimentos de “*apego e ternura, relação de cuidado e de ajuda, e, ainda, empatia, amizade, afeto, amor e carinho*”. (Amado, Freire, Carvalho, & André, 2009)

Hargreaves citado por Sales (2012), considera que as emoções estão no coração do ensino, e que elas são parte das dinâmicas de nós próprios, salientando as seguintes afirmações:

- “O ensino é uma prática emocional;
- O ensino e a aprendizagem envolvem compreensão emocional;
- Ensinar é uma forma de trabalho emocional;
- As emoções do/a professor/a são inseparáveis dos seus propósitos morais e da capacidade para atingir esses propósitos;
- O ensino ativo as emoções e sentimento do/a professor/a;
- É um trabalho emocional, porque o/a professor/a trabalha as emoções que julga adequadas ao bom desempenho de uma função em que a ação moral se liga à compreensão cognitiva e emocional”.

Neste sentido, Espinosa (2003), citado por Amado, Freire, Carvalho, & André, (2009) avalia a afetividade abordando cinco componentes: motivação, confiança em si, atitudes, emoções e atribuição causal. Estas cinco componentes jogam “um papel de grande importância na aprendizagem e no ensino”.

Definindo afetividade como a capacidade de empatia, respeito mútuo, conhecimento e crença nas capacidades dos outros, acreditamos estar perante competências básicas, essenciais ao desenvolvimento de uma relação pedagógica de qualidade (Sales, 2012).

Segundo Seco (1997), a afetividade é vista como um grande “motor da vida”, apesar de muitas vezes não se ter consciência disso, este conceito está subjacente a toda a

ação e condiciona todo o comportamento, mostrando assim, um papel fundamental quer para o indivíduo, quer para a sua relação com os outros.

Segundo Gal (1980), citado por Sêco (1997), *“as ligações entre pais e filhos, mestres e alunos, existem realmente, e é utópico não se querer ter em linha de conta a natureza e querer transformá-la a todo o custo”* (p.63).

É evidente a importância da afetividade para o processo educacional, dado que o sucesso escolar está ligado a um ambiente de confiança que permita à criança sentir que é aceite.

Segundo Kelly (1969), citado por Sêco (1997), *“a escola precisa de levar em conta para, mediante uma orientação inteligente, dirigir as emoções e os sentimentos para as atividades construtivas”* (p.64).

O modo como os/as professores/as manifestam os afetos influencia a relação pedagógica. Deste modo, estas manifestações afetivas devem ser demonstradas de um modo simples e sincero.

“As manifestações o são antes de mais linguísticas e mímicas (expressão corporal e prioritariamente facial) mas envolvem corporificação como o aperto de mão, o beijo, o abraço, a palmada no ombro ou nas costas, o piscar de olhos significativo e toda a gestualidade, mormente de mão e com o polegar, que têm de ser mobilizados e geridos adequadamente conforme os educandos e as situações e que lhe dirão, muito mais do que quaisquer palavras, que estamos com eles, gostamos deles e podem contar connosco como com eles contamos”(Valente, 1990 citado por Sêco, 1997, p.64).

Uma relação pedagógica de excelência requer que o/a professor/a conheça bem as necessidades da sua turma e que tenha a capacidade de adaptar a sua conduta e a sala de aula aos objetivos que pretende atingir.

Segundo Balancho & Coelho (1996), *“é na relação pedagógica que reside, essencialmente, a resolução de uma grande parte do problema. Uma boa relação pedagógica professor/a/aluno/a é facilitadora da aprendizagem”* (p.43).

4. Influência da relação pedagógica no autoconceito e na autoconfiança da criança

Face às alterações que têm vindo a acontecer na formação e na educação, é importante compreender alguns dos aspetos fundamentais neste processo, tais como: o papel desempenhado pelos processos afetivos, emocionais e psicossociais dos agentes educativos, o constructo de autoconceito e autoconfiança. Pretende-se, ainda, perceber de que modo é que a relação pedagógica baseada na afetividade contribui para o desenvolvimento destes dois conceitos.

4.1 Autoconceito

Segundo vários autores (Carapeta, Ramires, & Viana, 2001), o autoconceito é a perceção que o indivíduo tem de si próprio, das suas capacidades, atitudes e valores nas diferentes dimensões: física, social ou moral. O autoconhecimento é assim construído a partir da influência das suas capacidades, competências, aparência física, das experiências e das vivências em diferentes contextos (em família, no meio escolar, em grupos de pares, em contexto desportivo) da interpretação que o indivíduo faz das mesmas, e do reforço/avaliações que as pessoas mais significativas para si dão acerca dos seus comportamentos (Faria, 2005). Deste modo, a maneira como o sujeito age é influenciada pelo seu autoconceito, ao mesmo tempo que os seus atos modificam a perceção que tem de si mesmo.

As primeiras abordagens sobre o autoconceito não foram consensuais. Segundo Marx & Winne (1980) citado por Carapeta, Ramires, & Viana, (2001) o autoconceito foi considerado um construto unidimensional. No entanto, com o desenvolvimento dos estudos em torno do conceito, este modelo foi posto em causa e o autoconceito passou a ser encarado como um conceito multidimensional e hierárquico. De acordo com Marsh & Hattie (1996) e Shavelson Hubner, & Stanton (1976), a definição de autoconceito assenta em sete características principais:

- É organizado ou estruturado - com o intuito de simplificar a informação sobre si próprio, o indivíduo tende a categorizar as experiências e os acontecimentos que incidem sobre si.

- É multifacetado - cada faceta reflete o sistema de categorias adotado pelo sujeito e/ ou partilhado por um grupo.
- Hierarquizado - cada característica do autoconceito pode ser hierarquizada de acordo com as experiências individuais.
- Estável – embora as mudanças no autoconceito possam ocorrer ao longo da vida, estas mudanças são confrontadas com a necessidade de alguma estabilidade e consistência que forneçam um sentimento de identidade própria.
- Desenvolvimental - o autoconceito com a evolução do desenvolvimento humano vai-se tornando cada vez mais estruturado e multifacetado.
- Avaliativo- o aspeto avaliativo do autoconceito permite que o individuo se autoavalie, de modo a poder fazer uma retrospeção acerca seus comportamentos.
- Diferenciável – é possível diferenciar o autoconceito de outros construtos, permitindo compará-los entre si, de forma a averiguar possíveis relações.

Segundo Harter (1985) citado por Senos (1996), o autoconceito organiza-se num sistema que compreende dimensões como a autoconfiança e a autoestima, num conjunto de domínios como autoconceito académico, autoconceito social ou autoconceito físico.

Pope, McHale & Graighead (1996) e Sureda (2001), vem corroborar esta perspetiva de que as experiências podem ser organizadas em áreas diferentes, originando domínios específicos do autoconceito, sendo estes:

- Autoconceito académico - engloba a perceção que o individuo tem de si mesmo enquanto estudante, abrangendo um conjunto de experiências, sucessos, fracassos e experiências académicas ao longo do percurso escolar.
- Autoconceito social - envolve os sentimentos que tem por si mesmo, é a consequência das relações sociais, da capacidade de resolver problemas e da sua adaptação e aceitação social.
- Autoconceito pessoal e emocional - refere-se aos sentimentos de bem-estar e satisfação, ao equilíbrio emocional, à aceitação de si mesmo e à segurança e confiança nas suas capacidades.

- Autoconceito familiar- reflete os sentimentos enquanto membro da família.
- Autoconceito global- é a avaliação geral de si mesmo em todas as áreas. A noção de autoconceito refere-se à descrição que o indivíduo faz de si mesmo na dimensão, afetiva, cognitiva e comportamental em cinco áreas distintas: trabalho/escola, famílias, relações, aspeto físico e ético-moral (Quiles & Espada, 2007).

Esta noção de autoconceito multidimensional, permite compreender que numa situação de insucesso num domínio particular da atividade de um aluno, como por exemplo no domínio académico, não afeta necessariamente a autoestima global do aluno, mas apenas o sentimento de competência especificamente académica. Esta perspetiva segundo Shavelson & Bolus (1982) in Shunk (1990) citado por Senos (1996), explica a ocorrência de correlações mais significativas entre os resultados escolares e o autoconceito académico do que entre os resultados escolares e a autoestima global, que se mantém tendencialmente estável.

Segundo Serra (1988) citado por Simão (2005) o autoconceito elabora-se em função de quatro tipos de influência, no seu processo de construção. A primeira influência diz respeito ao modo como os outros olham para si, construindo o autoconceito a partir do *feedback* que vai recebendo dos outros. Seguidamente, o sujeito vai julgar o seu desempenho, através da competência/ incompetência. Posteriormente, procede à comparação com as ações dos seus pares em situações idênticas e, finalmente, faz a avaliação dos comportamentos tendo por base normas de conduta, levando-o à sensação de satisfeito ou insatisfeito.

A perceção do sujeito em relação à importância do *self* para si está relacionada com a forma como este se comporta. Deste modo, se pensa que é um bom aluno as suas ações vão ser adequadas a esse papel. Se as atividades e todo o contexto que o rodeia são favoráveis, o sujeito irá adotar atitudes positivas face a si próprio.

Deste modo, e de acordo com um estudo elaborado por Taliuli (1982; Roldão, 2003 citado por Simão, 2005) acerca da relação entre o rendimento académico e o autoconceito, veio demonstrar que um aluno com bom desempenho académico obteve resultados mais altos de autoconceito, comparativamente com alunos com

desempenho insatisfatório. Assim, um indivíduo que apresente um autoconceito positivo, indica que tem uma percepção positiva de si mesmo, não se sente ameaçado com a opinião dos outros, sentindo-se bem consigo e com os outros. Um indivíduo com um fraco autoconceito é preditor de que as relações interpessoais são fracas, que sofre de alterações emocionais, ansiedade e stress, o que muitas vezes leva ao insucesso escolar.

4.2 Autoestima

A avaliação que o sujeito faz do seu desempenho contribui para o sentimento de autoestima que está diretamente ligado ao autoconceito, ou seja, *“autoconceito é uma componente fundamentalmente cognitiva e contextualizada da autoavaliação, a autoestima é uma autoavaliação mais descontextualizada, possuindo uma componente predominantemente afetiva”* (Peixoto & Almeida, 1999, citado por Simão, 2005, pp. 15).

De acordo com Marsh & Yeung (1997), referido em House (2000), citado por Simão, (2005), o conceito de autoestima é uma componente de avaliação do *self*, é uma autoavaliação global das qualidades do sujeito.

Harter (1993), citado por Simão (2005) refere que a primeira fonte de autoestima na infância é o julgamento que os pais fazem das suas competências, a atenção que lhe é dedicada, a percepção da importância que tem para os outros, o sentimento de respeito e de amor. O conjunto de atitudes e sensações positivas são preditores de um sentimento de satisfação consigo próprio, de uma autoestima positiva, o que leva o indivíduo a ter grande confiança nas suas capacidades e competências.

A autoestima tem o valor que o sujeito lhe atribuir, assim sendo, se esta for positiva pode contribuir para um bom desempenho escolar, visto que este é condicionado pelas atitudes do/a aluno/a. O desenvolvimento da autoestima é influenciado pela forma como as pessoas mais próximas se relacionam com elas, deste modo, é o próprio indivíduo que cria a sua conduta gerando a autoestima. Para que ocorra este

desenvolvimento é necessária uma motivação por parte do indivíduo no decorrer do percurso escolar.

Segundo Klausmeir (1977) como referido em Piletti (1987), citado por Marques (2017), *“a desmotivação, o desinteresse, a falta de envolvimento acontece, muitas vezes, devido ao baixo autoconceito, baixa autoestima, fatores que influenciam significativamente na aprendizagem”*.

Os/as alunos/as que apresentem um rendimento escolar baixo mostram discursos e imagens pessoais menos favoráveis, associadas a uma baixa autoestima e a sentimentos de incapacidade perante as tarefas a desenvolver. O/a aluno/a que não tenha confiança, que seja pouco persistente, pouco participativo, pouco autónomo, pode apresentar mais dificuldades escolares e tendencialmente interpretará o seu desempenho em função de fatores externos e fora do seu controlo (Simão, 2005).

A evolução da autoestima nestes/as alunos/as passa pela valorização da sua imagem pessoal, para que estes acreditem mais em si próprios e se tornem autoconfiantes, autónomos e mais motivados (Januário e colaboradores, 1999; Roldão, 2003, citado por Simão, 2005).

4.1 Autoconfiança

O desenvolvimento da autoconfiança começa na infância, advindo principalmente do modo como fomos educados em casa e na escola. A autoconfiança transmite-se pelo exemplo e pelo diálogo. De pouco vale encorajar uma criança a aceitar o fracasso quando nós próprios não procedemos assim. As crianças sabem que as verdadeiras convicções dos adultos se julgam mais pelos atos do que pelas palavras.

Ser confiante é pensar que somos capazes de agir adequadamente nas situações importantes. Contrariamente, ao gostar de si próprio e, sobretudo, à visão de si mesmo, a autoconfiança não é difícil de identificar. Basta lidar com a pessoa e observar o modo como se comporta em situações novas ou imprevistas, quando algo está em causa ou quando lhe surgem dificuldades na realização de um projeto. A autoconfiança poderá

parecer menos essencial do que o gostar de si próprio ou do que a imagem que temos de nós mesmos. Em parte, é verdade, mas o seu papel parece-nos primordial na medida em que a autoestima precisa dos atos para se manter e desenvolver: os pequenos êxitos do dia-a-dia são necessários ao nosso equilíbrio psicológico, tal como o alimento e o oxigénio ao nosso equilíbrio corporal.

Não ter medo do desconhecido ou da adversidade pode ser uma manifestação de uma boa autoconfiança. É certo que a autoconfiança insuficiente não constitui um defeito insuperável. Mas as pessoas nesta situação sofrem muitas vezes de uma certa inibição, que se faz sentir nomeadamente em pequenos atos do quotidiano.

Autoconfiança refere-se sempre à competência pessoal, enquanto autoestima é um termo mais amplo. De acordo com a conceção de Friederike Potreck-Rose e Gitta Jacob (s.d), para o aumento da autoestima, a autoconfiança representa um dos quatro pilares desta, sendo definida como "uma postura positiva em relação às próprias capacidades e desempenho" e inclui as convicções de saber fazer alguma coisa, de fazê-lo bem, de conseguir alcançar alguma coisa, de suportar as dificuldades e de poder prescindir de algo.

Tal como foi referido anteriormente, Harter (1985) citado por Senos (1996) refere que a autoconfiança e a autoestima são consideradas dimensões distintas associadas ao autoconceito.

A autoestima refere-se à avaliação que é feita pelo indivíduo tendo em conta a opinião das pessoas que lhe são mais próximas, a autoconfiança é determinada pelas crenças que o indivíduo possui acerca de si, tendo em conta os seus valores. Segundo Rosenberg & Kaplan (1982) citado por Rodrigues (2014) a autoconfiança contribui para a autoestima, sendo que o foco do autoconceito é o self considerado como centro da consciência do indivíduo.

4.4. Influência do autoconceito, autoconfiança e autoestima e no processo ensino aprendizagem

O desenvolvimento e a formação do autoconceito da criança é determinado pelas relações significativas estabelecidas no meio envolvente. Para além da intervenção dos pais, não podemos deixar de salientar o papel dos/as professores/as e dos/as colegas, uma vez que, grande parte do seu tempo é passado na escola, tempo este fundamental para o desenvolvimento pessoal. A escola é sem dúvida um elemento fundamental no desenvolvimento pessoal e social da criança, contribuindo assim para a evolução do autoconceito (Simões, 1997).

Nos primeiros anos de escolaridade é fundamental que os professores proporcionem diversas experiências que permitam à criança conhecer o seu eu interior e exterior, para que progressivamente, adquira autonomia e confiança.

A forma de interação entre professores/as e alunos/as, influencia diretamente o processo de aprendizagem. É importante que nas interações se manifestem sentimentos de acolhimento, simpatia, respeito, apreciação, compreensão, aceitação e valorização do outro. As trocas afetivas positivas contribuem não só para a aquisição de conhecimento, como também para a sua autoavaliação, para o desenvolvimento da autonomia e da confiança nas suas capacidades e decisões.

Deste modo, é fundamental que o professor diversifique as suas metodologias pedagógicas e que reflita sobre como aumentar o autoconceito, a autoestima e por sua vez a autoconfiança do/a aluno/a, permitindo que todo o seu conhecimento se expanda a todos os alunos.

É certo que na nossa sociedade é atribuído grande valor ao sucesso académico, o que influencia grandemente o autoconceito das crianças em idade escolar.

De acordo com Cunha, Sisto & Machado (2006) citado por Oliveira & Kottel (2016), o autoconceito diz respeito à perceção que o individuo tem de si e manifesta-se em três domínios: “cognitivo (como a pessoa se descreve), afetivo (emoções que acompanham a descrição de si mesmo) e comportamental (como a pessoa que age diante de tais descrições e emoções). Assim, no contexto escolar, podem verificar-se um conjunto

de comportamentos que evidenciam a baixa autoestima/ autoconceito dos alunos, como sendo: opção por papéis secundários, fraco envolvimento nas discussões da turma, fuga aos papéis de liderança, rejeição das tarefas difíceis por acharem que são desafios superiores às suas capacidades. Tudo isto faz com que a escola gere grande ansiedade.

No processo ensino aprendizagem é essencial que ao estimular o desenvolvimento cognitivo das crianças se estimule o autoconceito positivo, reforçando consequentemente a sua autoestima e autoconfiança, reforçando a ideia de que é capaz.

De acordo com estudo realizado por Cunha, Sisto & Machado (2006) citado por Oliveira & Kottel (2016) cujo objetivo era analisar a relação entre as dificuldades na escrita e o autoconceito na escola, o autoconceito positivo está correlacionado com o melhor desempenho na escrita, o que evidencia que “quanto mais as crianças se aceitam socialmente (termos pessoais, familiares, escolares), melhor se saem em tarefas relacionadas com a alfabetização.”

Muitos professores recorrem a uma variedade de técnicas motivacionais para proporcionar um ambiente de aprendizagem positivo e enriquecedor com o intuito de desenvolver o autoconceito, a autoestima e aumentar a autoconfiança. Para tal, o docente deve procurar dar visibilidade à criança, chamando pelo nome, optando por atividades que permitam a expressão afetiva da criança independentemente das suas dificuldades, reconhecendo e valorizando o respeito pelas diferenças, deve também fornecer um *feedback* positivo, manifestar o interesse pelo estudante enquanto indivíduo e, sobretudo, criar um ambiente de sala de aula agradável, afetivo e positivo promotor de diálogo.

Seguidamente, será apresentada a análise metodológica do presente trabalho.

PARTE II – COMPONENTE EMPÍRICA

CAPÍTULO I: METODOLOGIA

Após a fundamentação teórica apresentada na Parte I do presente relatório, segue-se a descrição das primeiras fases do processo de investigação, nomeadamente, a formulação do problema, a definição dos objetivos, a metodologia utilizada, a caracterização do estudo, os instrumentos utilizados para a investigação e os procedimentos.

1. Formulação do problema

A definição de um problema entende-se como a consciência do professor/a/ investigador/a de que algo o intriga, que pode ser melhorado na área de ensino, ou do reconhecimento da necessidade de inovação em algum aspeto do meio educativo. Esta consciência vem do resultado de um período anterior de observação e reflexão.

Esta investigação teve a duração de um ano letivo, sendo que o 1º e 2º Períodos, foram considerados como a fase de observação e reflexão, na medida em que o investigador se propôs a estudar determinada área do comportamento dos alunos e da relação pedagógica.

Neste sentido, as situações problemáticas que desencadearam esta investigação foram: falta de interesse ou motivação dos/as alunos/as; dificuldade de alguns/algumas alunos/as em relacionar-se com professores/as e alunos/as; fraca capacidade de participação em tarefas mais difíceis e, por vezes, até nas mais simples; dificuldade em expressar as suas opiniões em grande e pequeno grupo.

Após a identificação das situações problemáticas, cada uma delas foi analisada previamente, de forma a verificar a sua relevância prática e viabilidade para o estudo. Assim, considerou-se a necessidade de estudar, compreender, qual a relação entre professor aluno, processo de ensino aprendizagem e o autoconceito e a autoconfiança da criança.

Num primeiro momento, foi selecionado um instrumento de avaliação através do qual se pretendeu avaliar o autoconceito, tendo-se confirmado a existência de níveis baixos por parte de alguns/as alunos/as na análise dos dados recolhidos. Para além disso, nas

reuniões de discussão de casos e preparação das aulas, em que participaram a professora titular de turma (PTT) e as professoras estagiárias, foram sendo referidas dificuldades na turma que advinham sobretudo da dificuldade em trabalhar em grupo, em participar em momentos de discussão, em lidar com as diferenças uns dos outros, características que se consideraram indicadoras de problemas de falta de autoconceito e de autoconfiança por um lado e, excesso de autoconceito e autoconfiança que potenciavam comportamentos negativos junto dos colegas e professores.

Deste modo, após a primeira avaliação, propôs-se a realização de um conjunto de atividades com vista ao treino de competências favorecedoras do autoconceito e da autoconfiança positivas e a estabelecer/ melhorar as relações afetivas entre professores/as e alunos/as.

2. Definição de objetivos gerais e específicos

Perante o problema identificado, sentimos a necessidade de delinear e implementar um plano de intervenção, assente na dinamização de sessões tendo por base os seguintes objetivos gerais e específicos:

Objetivo geral: Promover o autoconceito e a autoconfiança de todos/as os/as alunos/as envolvidos/as.

Objetivos específicos:

- Verificar se as crianças compreenderam os conceitos de confiança e autoconfiança;
- Levar os/as alunos/as a vivenciarem atos de afeto e empatia.

3. Justificação Metodológica

O estudo concretizado enquadra-se na metodologia de investigação-ação. Esta metodologia caracteriza-se por uma investigação ativa, em oposição à investigação tradicional, procurando unir a investigação à ação ou à prática (Costa, 2015).

A investigação-ação é composta por três fases essenciais: a observação, a intervenção e avaliação. Por norma, parte de uma problemática identificada como área a investir na ação pedagógica, de seguida são elaboradas sessões de intervenção e, numa fase posterior, são avaliados os resultados obtidos através do uso de instrumentos de investigação específicos. O principal objetivo desta metodologia é a resolução de um dado problema para o qual não há soluções baseadas na teoria previamente estabelecida (Carmo & Ferreira 1998).

O presente trabalho apresenta todos os passos que caracterizam uma investigação-ação. A primeira etapa deste estudo foi a observação e análise do público-alvo. De seguida, foi identificada a problemática e foram definidos os objetivos gerais e específicos. Numa fase posterior, foram definidas e concretizadas as atividades que pretendem resolver a problemática em questão. Por fim, são descritos e analisados os resultados da intervenção, refletindo sobre todo o processo e os resultados obtidos.

4. Contextualização do estudo

4.1. Caracterização da Instituição

O presente estudo desenvolveu-se numa escola de 1º CEB da rede oficial do Ministério da Educação, pertencente a uma Agrupamento de Escolas situado no distrito de Coimbra, durante o ano letivo 2018/2019. Esta escola está situada numa zona da cidade habitacional e de forte desenvolvimento nas áreas de serviços e comércio.

De acordo com o Projeto Curricular (2018/2019), nesta escola encontravam-se inscritos 225 alunos, distribuídos por quatro turmas de 1º e 2º ano e de três turmas de 3º e 4º ano. Integra também, dez docentes do ensino regular, dois docentes de apoio educativo, um docente de inglês, um docente de educação especial e sete assistentes operacionais.

Nesta escola todas as salas estão devidamente equipadas com material informático, nomeadamente, um computador, um quadro interativo e uma impressora. Cada sala de aula tem também quadros de ardósia e de cortiça, mesas e cadeias adaptadas aos/às alunos/alunas e professores/as.

4.2. Caracterização dos participantes

Esta investigação foi desenvolvida numa turma do 2.º ano de escolaridade. A turma é constituída por 23 alunos, sendo 7 do sexo masculino e 16 do sexo feminino. A maioria dos/as alunos/as integrou a turma no início do 1º ano, à exceção de quatro alunos/as, dois/duas por retenção no 2.º ano de escolaridade e dois por terem sido transferidos para Portugal, já no decurso do ano letivo anterior, verificando-se uma divergência do calendário letivo entre os países de origem (Angola e Brasil) e Portugal que impediu a sua integração numa turma do 2º ano.

De uma forma geral, pode-se dizer que é uma turma com resultados positivos, verificando-se uma média de resultados no nível bom. A realização de atividades práticas, a utilização de recursos diversificados e esquemas são recursos facilitadores da aprendizagem.

Alguns/algumas dos/as alunos/as demonstram dificuldades na aprendizagem, salientando-se três alunos/as que foram identificados no âmbito do Decreto-Lei 54.º de 2018 e às quais estão a ser aplicadas medidas universais de suporte à aprendizagem e à inclusão, sendo estas: a diferenciação pedagógica, o apoio educativo e acomodações curriculares relativas à localização das alunas na sala de aula, à apresentação de conteúdos, à realização de testes e a competências organizativas.

5. Instrumentos/técnicas de recolha de dados

As metodologias de investigação implicam a utilização de técnicas e/ou instrumentos para recolha e tratamento de dados a fim de obter o máximo rigor científico, validade e fiabilidade. No decurso deste estudo, foi essencialmente implementada o paradigma da investigação qualitativa. No entanto, de forma a concretizar melhor os objetivos deste estudo, recorreu-se à opção que permite tratar os dados de forma quantitativa.

A investigação qualitativa caracteriza-se como um método descritivo. A descrição deve ser rigorosa e deve resultar diretamente dos dados recolhidos. O principal objetivo deste tipo de investigação é compreender e encontrar significados através de narrativas verbais e de observações em vez de recolher dados através de dados. Os dados podem ser recolhidos através de transcrições de entrevistas, registos de

observações, documentos escritos (pessoais e oficiais), fotografias e gravações vídeo. As anotações tomadas em trabalho de campo, os dados recolhidos são avaliados respeitando a forma como foram registados ou transcritos (Carmo & Ferreira, 1998).

A investigação quantitativa é baseada na compreensão e na interpretação dos dados obtidos. Os objetivos da investigação quantitativa é quantificar uma problemática e entender a dimensão dele. Este método está ligado à investigação experimental, pressupõe a observação de fenómenos, a formulação de hipóteses, controlo das variáveis, a seleção do público-alvo, a verificação ou rejeição das hipóteses mediante uma recolha de dados rigorosa, para que posteriormente, possa ser feita uma análise estatística recorrendo a modelos matemáticos. Numa investigação quantitativa o/a investigador/a antes de iniciar o trabalho cria um plano de investigação estruturado, no qual os objetivos e os procedimentos são indicados pormenorizadamente (Carmo & Ferreira, 1998).

Assim, e com o intuito de obter os dados necessários ao nosso estudo, recorreremos a análise documental, métodos de observação, à escala de Piers-Harris Children's Self-Concept Scale 2 (PHCSC-2), tabelas classificativas e a registos fotográficos.

Ao usarmos diversas técnicas de recolha de dados, valorizámos a complementaridade, contrariando a ideia da oposição entre as abordagens quantitativas e qualitativas. Deste modo, o plano de investigação torna-se mais consistente através da triangulação dos resultados, ou seja, da combinação de metodologias diferentes.

5.1.1. Análise Documental

Para o presente estudo foi necessário recorrer à análise, previamente autorizada, de documentos existentes na escola, de modo a contextualizar a realidade escolar (agrupamento, escola, turma). Para esse efeito recorreremos ao Plano Anual de Atividades (PAA), Projeto Educativo (PE), Plano Curricular de Turma (PCT) e relatórios de avaliação do Plano Curricular de Turma.

5.1.2. Observação

“Observar é um processo que inclui a atenção voluntária e inteligência, orientado por um objetivo final ou organizador e dirigido a um objeto para recolher informações sobre ele.” (Ketele & Roegiers, 1998, pp. 22-23)

A observação em sala de aula decorreu com o objetivo de entender o que estava realmente a acontecer em sala de aula. O/a investigador/a deve procurar observar os acontecimentos em sala de aula, fazendo registos de som e/ou imagem, ao longo de alguns dias, sem fazer qualquer mudança. A seguir é feita uma análise dos dados observados e posteriormente a sua interpretação. A recolha de dados por observação permite ter uma maior perceção e conhecimento direto dos fenómenos.

A técnica de observação pode ser tipificada segundo o envolvimento do/a investigador/a, podendo distinguir-se três tipos de observação: observação não-participante, observação participante sem a perceção dos observados e observação participante propriamente dita (Carmo & Ferreira, 1998).

Neste estudo, realizou-se a observação de forma direta e participante, o que permitiu o desenvolvimento de uma perspetiva holística e natural em relação à problemática estudada. A observação foi efetuada através do contacto direto, frequente e prolongado com os alunos no contexto de sala de aula, permitindo o registo qualitativo dos comportamentos observados e a recolha de informação relevante para a investigação em causa.

O facto de ter sido possível a convivência com o grupo permitiu que o processo de observação fosse conduzido de forma a possibilitar o verdadeiro entendimento dos factos, que não seria possível sem o observador estabelecer as condições necessárias à análise das relações e interações entre o grupo.

5.1.3. Piers-Harris Children's Self-Concept Scale 2 (PHCSCS-2,)

Para o presente estudo foi selecionado como instrumento de avaliação qualitativa a versão portuguesa da Escala Piers-Harris Children's Self-Concept Scale 2 (Apêndice I). Esta escala tem elevada importância na história do estudo do autoconceito. A sua primeira versão revista foi validada por centenas de estudos, comprovando-se a sua abrangência etária (7 aos 18 anos), a sua forte estrutura fatorial, as suas qualidades psicométricas, a sua aplicabilidade no diagnóstico para fins clínicos ou educacionais, bem como, para a avaliação de programas de intervenção (Burns & Christenberry, 1990 citado por Veiga & Domingues, s.d.).

A escala original foi criada e desenvolvida pelo psicólogo americano Piers. No entanto, a PHCSCS-2 (Veiga, 2006), que constitui a versão portuguesa, apresenta uma versão reduzida a 60 itens e mantém os seis fatores: aspeto comportamental (AC), estatuto intelectual (EI), ansiedade (AN), popularidade (PO), aparência física (AF) e satisfação e felicidade (SF).

- Aspeto comportamental (itens 12, 13, 14, 18, 19, 20, 27, 30, 36, 38, 45, 48, 58) refere-se à percepção que o sujeito tem do seu tipo de comportamento em várias situações e da responsabilidade pelas suas ações, em casa e na escola;
- Estatuto intelectual (itens 5, 16, 21, 22, 24, 25, 26, 34, 39, 43, 50, 52, 55) sugere a forma como a pessoa se vê a si própria relativamente ao rendimento obtido nas tarefas intelectuais. Tem a ver com a admiração que pensa que lhe é dispensada na turma, devido às suas ideias e capacidades de aprendizagem;
- Ansiedade (itens 4, 7, 10, 17, 23, 29, 56, 59), refere-se à insegurança, às preocupações, aos medos e inquietações com que a pessoa se encara a si própria e às situações;
- Popularidade (itens 1, 3, 4, 6, 11, 32, 37, 41, 47, 57), refere-se à forma como o sujeito estabelece relações com os colegas, à facilidade em fazer amigos, ao grau de popularidade e ao modo como se sente incluído nos desportos e noutras atividades de grupo;
- Aparência física (itens 8, 9, 15, 33, 44, 46, 49, 54) pretende avaliar o que a pessoa pensa acerca da sua aparência física;

- Satisfação e felicidade (itens 2, 28, 31, 35, 40, 42, 53, 60) sugere a satisfação que a pessoa sente por ser como é, tem a ver com o seu nível de felicidade geral.

A escala destina-se a crianças e adolescentes entre o 2.º e o 12.º ano de escolaridade, devendo ser aplicada apenas a partir do 2.º ano de escolaridade se as crianças já tiverem 7 anos de idade e revelarem competências de leitura.

No presente estudo, a escala foi aplicada a uma turma do 2.º ano em que todos os alunos preenchiam os requisitos anteriormente descritos, sendo a amostra de 23 alunos de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 7 e os 9 anos.

Esta escala foi aplicada em dois momentos, o 1.º no início do 3ª período escolar e o 2.º no final do 3ª período.

O questionário foi preenchido, individualmente, no decorrer da aula sob a supervisão dos professores envolvidos no estudo. Antes do preenchimento da escala, tivemos a preocupação em estabelecer uma ligação de confiança e de à vontade, para que as crianças de forma natural, revelassem a forma como geralmente se sentem acerca de si mesmas. Esclareceu-se que as respostas eram confidenciais, não havendo respostas corretas nem erradas, importando sim, que cada um respondesse de forma verdadeira.

Para a cotação deste instrumento, tem-se em consideração que a cada item é atribuído 1 ou 0 pontos, conforme a resposta em que a criança revela, ou não, uma perceção positiva ou negativa de si próprio, até um total máximo de 60 pontos e mínimo de 0 pontos. Por exemplo, no item 5 “Sou uma pessoa esperta” a pontuação é 1 se a resposta for “sim”, e “0” se a resposta for “não”. Estão ainda presentes itens invertidos, como por exemplo, “sou infeliz”, sendo contabilizado 0 pontos se a resposta for “sim” e 1 ponto se a resposta for “não”.

5.1.4. Tabela classificativa - percepção sobre a autoconfiança dos/as alunos/as

Com vista à avaliação da autoconfiança dos alunos, foi solicitado ao professor titular que preenchesse uma tabela (Apêndice II) em que deveria assinalar se o/a aluno/a demonstrava ou não confiança em si próprio, escolhendo a opção “Sim” ou “Não” e, no campo observações, deveria referir os aspetos do comportamento do aluno que evidenciavam a resposta.

Esta tabela foi preenchida num 1.º momento, no início do 3ª período e num 2º momento, no final do 3º período, após a intervenção.

5.1.5. Registo fotográfico

Ao longo desta investigação com a turma de 2º ano do 1º CEB, foi possível recolher fotografias e vídeos das crianças enquanto participavam nas atividades.

A fim de garantir a confidencialidade e o anonimato dos/as alunos/as participantes, dos/as professores/as e outros elementos envolvidos, foi garantida a proteção da imagem. De realçar que, foi pedido aos/às encarregados/as de educação que autorizassem a recolha de imagens para o presente estudo e que as imagens recolhidas se destinaram exclusivamente à realização deste trabalho.

Através do registo fotográfico e do vídeo foi possível analisar, à *posteriori*, o comportamento das crianças, ajudando à estruturação temporal e à reconstrução dos acontecimentos que desencadeiam os seus comportamentos, constituindo mais uma ferramenta de apoio à investigação

5.2. Plano de intervenção

Após a fase de observação e reflexão acerca da problemática, foram estruturadas 4 sessões de intervenção com vista ao desenvolvimento de competências promotoras do autoconceito positivo e da autoconfiança nas crianças.

Em cada uma das sessões foram desenvolvidas atividades com os alunos, as quais serão identificadas na tabela que se segue.

Tabela 1- Sistematização das atividades desenvolvidas.

Sessões / Data	Atividades Desenvolvidas
Sessão n.º 1 – 13/05/2019	“Há conversa com...”
Sessão n.º 2 – 22/05/2019	“Des’dramatizando”
Sessão n.º 3 – 03/06/2019	“A viagem de Arlo”
Sessão n.º 4 – 06/06/2019	“Jogo do patinho feio”

5.3. Descrição das atividades

Neste ponto, serão descritas as atividades desenvolvidas em cada sessão, identificados os objetivos, recursos materiais e a respetiva duração.

Atividade 1. “Há conversa com ...”

Resumo: Nesta atividade pretende-se que as crianças compreendam o conceito de confiança e, posteriormente, de autoconfiança. O conceito foi explorado com os alunos num diálogo aberto com a professora recorrendo-se a exemplos do dia a dia, de forma a que as crianças conseguissem perceber o conceito.

Objetivos: Compreender o conceito de autoconfiança.

Recursos materiais: Papel; Lápis; Gravador.

Duração: 40 minutos

Desenvolvimento da atividade: A atividade iniciou-se com o diálogo entre professora estagiária e os alunos/as sobre o significado de confiança. De seguida, a professora estagiária sugeriu que cada um/a escrevesse num pequeno papel o que para eles/elas significava ter confiança em si mesmo, dando-lhes algum tempo para refletir. Quando todos terminaram, a professora estagiária recolheu todos os papéis e guardou-os numa caixa.

Numa fase posterior da aula foi pedido aos/às alunos/as que oralmente respondessem às seguintes questões:

- “O que é ter confiança em si mesmo?”
- “Dá-me um exemplo do que é ter confiança em si mesmo?”
- “Dá-me um exemplo do que é não ter confiança em si mesmo?”

Os alunos foram dizendo o que pensavam, como uma “chuva de ideias” e, a professora estagiária, foi escrevendo no quadro as respostas que os/as alunos/as foram referindo. Uma vez respondidas estas questões, a professora estagiária valorizou as respostas dadas pelas crianças e resumiu de uma forma simples o conceito de autoconfiança. Para ser mais claro, a professora deu alguns exemplos reais, familiares aos/às alunos/as, de forma a estes poderem integrar o conceito.

Por fim, foram analisados alguns exemplos de ter ou não autoconfiança em grande grupo e grande parte da turma participou na avaliação dos mesmos.

Atividade 2: “Des’dramatizando”

Resumo: Nesta atividade os/as alunos/as em grupo têm que construir uma dramatização sobre uma situação onde seja evidente o conceito de autoconfiança, exemplificando a presença ou ausência deste valor. Além disso, foi eleito um júri definido pela professora e pelos/as alunos/as que nomeará a melhor dramatização.

Objetivo: Proporcionar aos/às alunos/as vivências onde demonstre a importância de ter confiança em si mesmo.

Recursos: Guião; Lápis; Borracha;

Duração: 1 hora

Descrição da Atividade: A professora estagiária iniciou a atividade relembrando o conceito abordado na sessão anterior. Para os/as elucidar do que é ter confiança em si mesmo apresentou alguns exemplos e fez algumas questões aos/às alunos/as:

- “Sabem o que é ter confiança em si mesmo?”

- “Porque é que é importante ter confiança em si mesmo?”

De seguida, explicou aos/às alunos/as que nesta sessão vão criar uma dramatização em grupo. A professora estagiária começou por formar 6 grupos, procurando que as suas escolhas favorecessem a participação ativa de todos os elementos do grupo. De seguida, orientou 5 grupos na escolha das encenações, na elaboração do guião (Apêndice III) e na distribuição dos papéis. Foi também eleito um júri, o 6º grupo, para avaliar as prestações dos restantes grupos. Para tal, a professora estagiária deu-lhe alguns requisitos que tiveram de ter em conta para escolher os melhores grupos, tais como:

- A encenação fala sobre ter confiança em si mesmo?
- Desperta o interesse e a motivação no público?
- A dicção é clara e a entoação emocional?
- Valoriza a importância de ter confiança em si mesmo?

Posteriormente, os/as alunos/as agruparam-se e organizaram-se para construírem o guião. Por fim, cada grupo apresentou a sua encenação e o júri fez a avaliação tendo em conta os parâmetros anteriormente referidos dando uma apreciação de 0 a 5 pontos.

Atividade 3: “A viagem de Arlo”

Resumo: Visualização e debate sobre o filme “A viagem de Arlo”.

Objetivo: Compreender o conceito de autoconfiança.

Recursos: Computador

Duração: 1 hora e 40 minutos

Descrição da Atividade: Nesta sessão foi dada a oportunidade de visualização do filme “A viagem de Arlo”. Antes de verem o filme, a professora estagiária, alertou os alunos para que ao longo do filme, identificassem e escrevessem ou desenhassem algum acontecimento que lhes fizesse lembrar o conceito de ter confiança em si mesmo.

Deste modo, na segunda parte da sessão, os alunos foram questionados sobre a sua opinião em relação ao filme, foram realizadas questões oralmente sobre algumas das características das personagens e do desenrolar da ação. Por fim, os/as alunos/as partilharam as ideias-chave que retiraram durante a visualização do filme. Alguns/algumas alunos/as escreveram frases que ouviram durante o filme, outros/as desenharam algumas passagens do mesmo.

Atividade 4: “O patinho feio”

Resumo: Realização de dinâmica de grupo com vista à reflexão sobre os sentimentos, a empatia com o outro, contribuindo para a melhoria da autoconfiança e do autoconceito de cada um.

Objetivo: Refletir sobre a necessidade da expressão do afeto para melhorar a autoconfiança;

Recursos: Post-it; Caneta;

Duração: 30 minutos

Descrição da atividade: Antes de iniciar a atividade a professora estagiária preparou alguns post-it com algumas frases: “Dá-me um abraço; Faz-me uma massagem; Diz que gostas de mim; Deixa-me; Dá-me um beijinho; Pisca-me o olho; ...”.

Inicialmente, a professora estagiária chamou individualmente os alunos e colou o post-it na testa de cada um, sem deixar que estes percebessem aquilo que tinham escrito no seu papel. De salientar que apenas um aluno tinha a palavra “Deixa-me”.

De seguida, foi explicado aos alunos que cada um devia circular pela sala e conforme se ia cruzando com um colega tinha de executar a ação respeitando sempre o que estava descrito no papel. Após esse tempo, os alunos sentaram-se em roda iniciou-se uma conversa aberta, em que cada aluno explicou o que sentiu com esta atividade. O aluno que ficou com o post-it que dizia “deixa-me” partilhou com o grupo a forma como se sentiu, sendo discriminado e deixado de parte.

CAPÍTULO II: APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

1. Apresentação e análise dos dados

O último capítulo destina-se à apresentação e análise dos resultados.

A recolha de dados neste estudo foi essencialmente feita pela professora estagiária no contexto escolar, baseando-se sobretudo em observações diretas em sala de aula, na escala PHCSCS-2 (Veiga, 2006), na reunião de documentos (tabelas de avaliação e gravações áudio) e tabelas classificativas. Todos estes instrumentos de recolha de dados permitiram a verificação da problemática e a perceção acerca do desenvolvimento de competências pelos/as alunos/as após a implementação das atividades.

Segundo Wolcott citado por Vale (2004), ao longo da análise dos dados podemos destacar três momentos fundamentais, a descrição, análise e interpretação. A descrição refere-se aos textos escritos resultantes dos dados originais registados pelo/a investigador/a. A análise é um processo de organização dos dados recolhidos. A interpretação refere-se à interpretação e conclusão a partir dos dados obtidos.

Segundo Bogdan & Biklen (2013), “o termo dados refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base da análise” (p.149). Deste modo, a análise dos dados permite organizar os materiais que foram sendo recolhidos, com o objetivo de apresentar aos outros aquilo que se encontrou no decorrer da investigação.

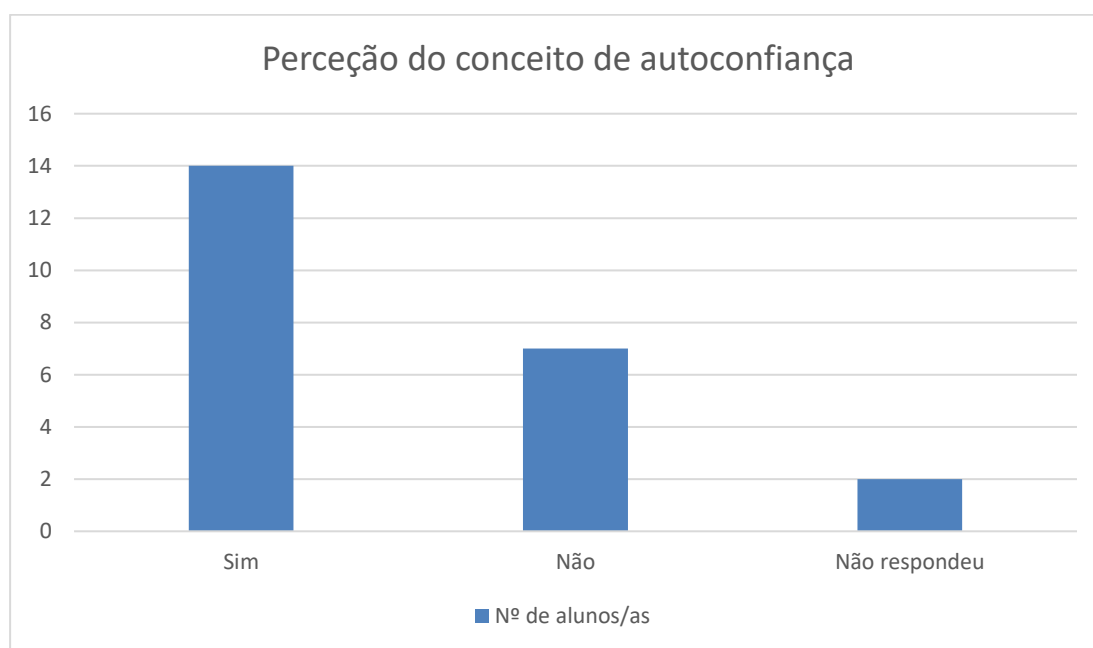
1.1. Avaliações das atividades

Ao longo da 1.ª sessão, denominada por “Há conversa com...” a avaliação da intervenção teve como suporte a análise de dados obtidos através de registos de observação, áudio e escritos. A avaliação inicial desta atividade é elaborada com base no que os/as alunos/as respondem acerca do conceito de confiança em si mesmo. Numa fase posterior, a avaliação realiza-se tendo em conta o entusiasmo e interesse que demonstram ao dar as suas respostas e os exemplos para tentar explicar o conceito.

Como já referi no tópico anterior, após o diálogo sobre o conceito de autoconfiança, pedimos aos/às alunos/as para escreverem uma pequena frase sobre o que para eles

significa ter confiança em si mesmo. Seguidamente, analisámos as pequenas frases que os/as alunos/as escreveram consoante as seguintes características: percebeu o conceito (14 alunos/as), não percebeu o conceito (7 alunos/as), não respondeu (2 alunos/as).

Gráfico 1- Avaliação sobre a percepção do conceito de ter confiança em si mesmo



Depois de realizadas e analisadas as respostas das crianças relativamente à percepção do conceito de autoconfiança, 14 crianças definem de uma forma correta o conceito dando alguns exemplos e 7 não conseguiram dar uma resposta adequada. Apenas 2 crianças não responderam.

Ao longo de toda a sessão a professora estagiária teve a preocupação de fazer registos áudio para que numa fase posterior fosse mais fácil perceber se as crianças consolidaram ou não a temática abordada na atividade. Através da tabela (tabela 2) que se segue é possível ter a percepção de algumas das respostas dadas pelos alunos.

Tabela 2- Respostas dos alunos sobre autoconfiança

O que é ter confiança em si mesmo? (Respostas dos/as alunos/as)
<i>“Eu acho que acreditar em nós próprios e não ter medo.” (A.G)</i>

<i>“Para mim ter confiança é fazer coisas difíceis e saber que consigo” (J.P)</i>
<i>“Eu acho que confiança em mim própria é não ter medo, saber muitas coisas, ser amigo dos outros e brincar sem magoar.” (F)</i>
<i>“Eu acho que ter confiança em mim mesma é por exemplo saltar de um precipício e pensar que não me aleijo ou acreditar que posso derrotar todos os meus medos ou pensar que posso fazer uma coisa que toda a gente vai saber, isso para mim é ter confiança.” (M.)</i>
<i>“Ter confiança é saber que eu consigo fazer alguma coisa, isto é, eu fico com uma boa sensação e chama-se motivação.” (I)</i>
<i>“Eu acho que a confiança é nós acharmos que vamos conseguir.” (M.T)</i>
<i>“Confiança para mim é não ter medo.” (D)</i>
<i>“Eu acho que ter confiança em mim própria é acreditar em mim. É uma pessoa que consegue fazer tudo o que quiser.” (C.S)</i>


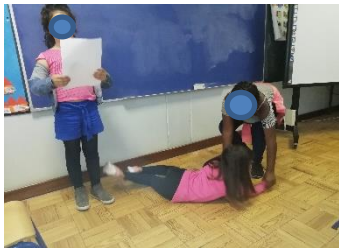
No decorrer desta atividade verificámos que houve um maior número de crianças a responder por escrito do que oralmente. Chegamos também à conclusão que das crianças que não participaram na conversa em grande grupo, responderam de uma forma correta por escrito, mas oralmente não foram capazes de se exprimir. Obviamente que as crianças não foram obrigadas a participar, não se pretendia que elas se sentissem expostas e coagidas, mas sim que desenvolvessem naturalmente a vontade de colaborar e participar.


Através do referido gráfico e da tabela posso inferir que a maioria das crianças conseguiu perceber o conceito de ter confiança em si mesmo, no entanto, tiveram alguma dificuldade em dar alguns exemplos, principalmente no que refere a não ter autoconfiança.

Na 2.ª sessão denominada por “Des’dramatizando” a avaliação iniciou-se tendo em conta a resposta que os/as alunos/as deram em relação às perguntas feitas no início da atividade. A avaliação desta atividade foi também verificada através dos interesses e motivações que os/as alunos/as expressaram na preparação das suas encenações. Posteriormente, de acordo com a qualidade das apresentações, expressão do conceito

de confiança em si mesmo e se havia motivação e interesse por parte do público/ espectador procedeu-se à avaliação final que foi realizada pelo grupo 6, conforme explicitado na página 43 deste relatório. Na seguinte tabela (tabela 3) podemos observar algumas das encenações elaboradas pelos alunos/as.

Tabela 3- Encenações dos/as alunos/as

Atividade n.º2- “Des’dramatizando” (Encenações dos/as alunos/as)		
Grupo 1	<p>Mas eu não consigo sim</p> <p>Num dia de sol dois polícias, um fraco e outro forte estavam a ver um ladrão pequeno e rebelde a roubar dinheiro do banco. Até que um disse:</p> <p>- “Aí”, eu não consigo apanhar aquele ladrão. Eu sou fraco! – e disse o outro:</p> <p>- Tu, tu não consegues, consegues sim senhor!</p> <p>O polícia deu uma pancada forte nas costas do outro, e foi tão forte que ele ao ir para a frente apanhou o ladrão.</p>	
Grupo 2	<p>A menina corajosa</p> <p>- Estava a sonhar. Quando a N. começou a agitar-me e a puxar-me, acordei sobressaltada. Vamos onde? - Disse a I.</p> <p>-Vamos andar de parapente!</p> <p>- Eu estou tão nervosa, mas eu “concigo”.</p> <p>-UAU, estou a andar de parapente!!!</p> <p>-Vez, afinal até consegues.</p> <p>E depois elas as duas andaram de parapente de mãos dadas.</p>	

<p>Grupo 3</p>	<p>Apresentadora: Boa tarde alunos e alunas vamos “aprecenter” o diálogo entre professora e alunas.</p> <p>As alunas</p> <p>Na escola colorida, a professora (H.) disse à aluna C.M para ela ler o texto. Ela leu porque ela teve confiança em si própria.</p> <p>Depois a professora disse à outra aluna para ela ler o texto e ela não teve confiança em si própria. Depois tocou e foram para casa.</p> <p>A mãe perguntou:</p> <p>-Como correu o dia?</p> <p>-Muito bem! – disse a aluna corajosa.</p> <p>A mãe da outra aluna que não teve confiança perguntou:</p> <p>-Como correu o dia?</p> <p>-Mais ou menos. – disse a filha.</p> <p>Fim.</p>	
-----------------------	--	--

Após as apresentações dos grupos, as crianças foram questionadas acerca dos elementos que em cada encenação lhes fazia lembrar o conceito de autoconfiança. Para além disso, o júri eleito pelos/as alunos/as também deu as suas opiniões relativamente às apresentações. A avaliação feita pelos jurados não foi a mais correta, uma vez que eles se centraram apenas na entoação e na leitura. Apesar de ser um dos elementos de avaliação, o objetivo principal era perceber se existia ou não a expressão do conceito de confiança em si mesmo nas encenações e se os exemplos eram adequados.

Todas as encenações abordavam a temática, no entanto, nem todos os exemplos apresentados eram os mais indicados para explicar o conceito. Nesta atividade todas as crianças participaram.

Ao longo desta sessão salienta-se a aposta em trabalhos de grupo, tendo em atenção a forma como os grupos se constituíram, potenciando a interação, amizade e atribuição das responsabilidades. De um modo geral, os/as alunos/as mostraram-se interessados e empenhados na realização das atividades. De salientar que atividades de dramatização que podem advir da exploração de histórias, ou de filmes, ou até mesmo de exemplos do dia a dia, aliadas à realização de jogos dramáticos são atividades efetivas para promover a autoconfiança. As crianças têm assim a oportunidade de se despir de medos e ser o outro ou, simplesmente, ser.





A 3.^a sessão foi dedicada à visualização do filme “A viagem de Arlo”. A avaliação desta sessão teve como suporte a análise de dados obtidos através de registos de observação e áudio. No decorrer da atividade, a professora estagiária observou os comportamentos dos/as alunos/as ao longo do filme, verificando se estavam atentos e se estavam a retirar algumas notas.

O entusiasmo foi notório. A utilização de um filme é sempre bem aceite por parte dos/as alunos/as, este recurso apresenta imenso potencial de aproveitamento no processo educativo. Nota-se um maior interesse por parte dos/as alunos/as, as suas intervenções melhoram e muitas vezes, algumas coisas são melhor compreendidas com filmes do que com as explicações feitas por professores/as.

Após a visualização do filme, e já em contexto sala de aula, procedeu-se à partilha das opiniões acerca do que foi vivenciado e também ao esclarecimento de eventuais dúvidas. A professora estagiária questionou os/as alunos/as sobre alguns aspetos do filme, tais como: “Do filme que assistimos o que é que vocês mais gostaram?”; “O filme fala sobre confiança?”; “Consegues dar alguns exemplos de momentos do filme?”. As questões foram colocadas de um modo informal, tiveram como objetivo compreender as interpretações dos alunos relativamente ao filme visualizado e tentar perceber se conseguiam identificar alguns indicadores de confiança ou de falta de confiança. Optou-se pelo diálogo em grande grupo logo após a experiência, pois assim conseguimos recolher opiniões mais ricas e expressivas, para uma posterior análise reflexiva sobre a temática. No fundo, através da partilha informal e intuitiva dos conhecimentos sobre o filme, os/as alunos/as têm a capacidade de comunicar as suas

ideias e de aprender novos conhecimentos, conseguindo até enfrentar algumas das suas dificuldades.

Tabela 4- Respostas e ilustrações dos/as alunos/as sobre o filme

Respostas e ilustrações dos/as alunos/as sobre o filme	
<i>“Fala sobre a família, o medo e a amizade.” (M. e I.)</i>	
<i>“Eu já vi o filme e é muito fixe, mas principalmente mostra-nos o que é ter confiança.” (I.)</i>	
<i>“Os irmãos dele conquistaram a pata no mural e ele também queria, mas ele tinha medo das coisas.” (M.)</i>	
<i>“Quando o pai estava vivo, ele aprendeu que ele devia ter confiança e ter coragem para fazer as coisas. E também porque ele teve um amigo que depois o ajudou.” (M.T)</i>	

Na última sessão, tal como nas anteriores, a avaliação da intervenção teve como suporte a análise de dados obtidos através de registos de observação e áudio. Inicialmente, foi explicado aos alunos o jogo do “patinho feio” sem revelar na totalidade o que se ia passar ao longo da atividade. Foi apenas pedido aos/às alunos/as

que respeitassem aquilo que estava escrito nos post-it que estavam colados na testa de cada um/a. Todos os papéis, à exceção de um continham ações afetuosas que as crianças deveriam cumprir. O outro papel existente tinha a palavra “deixa-me”. Assim que o jogo iniciou, as crianças circularam pela sala e conforme se iam encontrando faziam aquilo que estava descrito no post-it. Ao fim de cerca de 5 minutos, o jogo terminou e as crianças sentaram-se em meia lua para dialogarem sobre a atividade.

Inicialmente, a professora estagiária perguntou aos/às alunos/as se tinham visto alguma coisa estranha escrita em algum papel, desde logo destacaram o papel que dizia “deixa-me”. De seguida, a criança que tinha esse papel colado na testa disse como é que se sentiu ao longo da atividade. Numa fase posterior, todos/as alunos/as falaram sobre como é que possivelmente se iriam sentir se lhes tivesse calhado aquele papel e, até mesmo, se lhes acontecesse uma situação deste género na vida real. Na tabela seguinte podemos observar algumas das respostas dadas pelos/as alunos/as.

Tabela 5- Respostas dadas pelos/as alunos/as sobre o jogo

Atividade n.º4 – “O patinho feio” (Respostas dos/as alunos/as)
<i>“Ficava solitária... ficava triste porque as pessoas quando iam para ao pé de mim davam a volta.” (M.)</i>
<i>“Ficava muito triste e chateada.” (H.)</i>
<i>“Eu sinto-me bem algumas vezes quando estou sozinha e outras vezes não me sinto. Sinto-me um pouco triste, mas fico logo feliz porque consigo inventar brincadeiras sozinha e depois com o tempo vou-me envergonhando mais... com os outros porque eu começo a falar e a inventar uma história para mim própria, alguém passa olha para mim e eu fico envergonhada isso é que me acontece sempre.” (I.)</i>
<i>“Eu deixava-o, mas depois passado um tempinho ia lá perguntar o que tinha acontecido.” (Ma.)</i>

1.2. Escala Piers-Harris Children's Self-Concept Scale-2 (Veiga, 2006)

A análise dos resultados obtidos na Escala PHCSCS-2 (Veiga, 2006), aplicada antes e depois da intervenção, originou uma série de tabelas divididas em seis dimensões: aspeto comportamental, ansiedade, popularidade, estatuto intelectual, aparência física e satisfação/ felicidade.

- **Dimensões do autoconceito**

Tabela 6-Dimensão Aspeto Comportamental

Dimensão: Aspeto Comportamental	Antes da Intervenção		Depois da Intervenção	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO
	(%)	(%)	(%)	(%)
12. Porto-me bem na escola.	91,30%	8,70%	95,70%	4,30%
13. Quando qualquer coisa corre mal, a culpa é geralmente minha.	21,70%	78,30%	13%	87%
14. Crio problemas à minha família.	0%	100%	0%	100%
18. Faço bem os meus trabalhos escolares.	91,30%	8,70%	95,70%	4,30%
19. Faço muitas coisas más.	4,30%	95,70%	0%	100%
20. Porto-me mal em casa.	8,70%	91,30%	4,30%	95,70%
27. Meto-me frequentemente em sarilhos.	8,70%	91,30%	4,30%	95,70%
30. Os meus pais esperam demasiado de mim.	52,20%	47,80%	52,20%	47,80%
36. Odeio a escola.	0%	100%	0%	100%
38. Muitas vezes sou antipático/a com as outras pessoas.	17,40%	82,60%	13%	87%
45. Meto-me em muitas brigas.	8,70%	91,30%	4,30%	95,70%
48. A minha família está desapontada comigo.	0%	100%	0%	100%
58. Penso em coisas más.	13%	87%	13%	87%

Nesta dimensão verifica-se que de uma forma geral o grupo tem uma conceção positiva acerca de si próprio e do seu comportamento, na medida em que a grande maioria dos/as alunos/as refere que se porta bem na escola, que faz bem os seus trabalhos, não se mete em sarilhos. Relativamente aos itens invertidos, em que se procura que reflitam acerca do seu comportamento e em como este influencia os outros, nomeadamente, a sua família, as respostas são quase consensuais, existindo 3 itens (14, 36, 48) com 100% de respostas na opção mais positiva para o/a aluno/a.

Pode dizer-se que os resultados melhoraram ligeiramente entre o 1º e o 2º momento de aplicação do questionário.

Tabela 7- Dimensão Ansiedade

Dimensão: Ansiedade	Antes da Intervenção		Depois da Intervenção	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO
	(%)	(%)	(%)	(%)
4. Estou triste muitas vezes.	17,40%	82,60%	8,70%	91,30%
7. Fico nervoso/a quando o Professor/a me faz perguntas.	39,10%	60,90%	39,10%	60,90%
10. Fico preocupado/a quando temos testes na escola.	47,80%	52,20%	56,50%	43,50%
17. Desisto facilmente.	21,70%	78,30%	17,40%	82,60%
23. Sou nervoso/a.	30,50%	69,50%	30,50%	69,50%
29. Preocupo-me muito.	43,50%	56,50%	34,80%	65,20%
56. Tenho medo muitas vezes.	21,70%	78,30%	17,40%	82,60%
59. Choro facilmente.	17,40%	82,60%	17,40%	82,60%

Nesta dimensão verifica-se que, de uma forma geral, os níveis de ansiedade diminuíram à medida que foram participando nas sessões, ainda que apresentem uma evolução pouco significativa. Uma grande maioria dos/as alunos/as refere que estão tristes poucas vezes, que não desistem facilmente, que não são muito preocupados e que têm medo poucas vezes. Existem ainda 3 itens (7, 23, 59) que não tiveram qualquer alteração da 1ª para a 2ª aplicação e 1 item (10) que teve uma alteração de uma forma inversa, não sendo a opção mais positiva para o/a aluno/a.

Todos os itens desta tabela são considerados itens invertidos que se referem à insegurança, às preocupações, medos e inquietações que os/as alunos/as têm acerca de si próprios e em relação a outras situações.

Tabela 8- Dimensão Popularidade

Dimensão: Popularidade	Antes da Intervenção		Depois da Intervenção	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO
	(%)	(%)	(%)	(%)
1. Os meus colegas de turma troçam de mim.	30,50%	69%	21,70%	78,30%
3. Tenho dificuldades em fazer amizades.	17,40%	82,60%	13%	87%
6. Sou uma pessoa tímida.	21,70%	78,30%	26%	74%
11. Sou impopular.	43,50%	56,50%	17,40%	82,60%
32. Sinto-me posto de parte.	21,70%	78,30%	8,70%	91,30%
37. Sou dos últimos a ser escolhido/a para os jogos e desportos.	21,70%	78,30%	17,40%	82,60%
41. Tenho muitos amigos.	91,30%	8,70%	91,30%	8,70%
47. As pessoas pegam comigo.	30,50%	69,50%	13%	87%
51. Nas brincadeiras e nos desportos, observo em vez de participar.	39,10%	60,90%	26%	74%
57. Sou diferente das outras pessoas.	47,80%	52,20%	39,10%	60,90%

Nesta dimensão verifica-se que algumas das crianças selecionaram respostas indicativas de dificuldades na interação com o grupo, sobretudo nos itens “Sou impopular”, “Os colegas troçam de mim”, “Nas brincadeiras e nos desportos, observo antes de participar” e “Sou diferente das outras pessoas”. Depois da intervenção os resultados melhoraram numa média de 10%, tendo sido nos itens “Sou impopular” e “Nas brincadeiras e nos desportos, observo em vez de participar” que se verificou uma maior diferença.

Tabela 9- Dimensão Estatuto Intelectual

Dimensão: Estatuto intelectual	Antes da Intervenção		Depois da Intervenção	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO
	(%)	(%)	(%)	(%)
5. Sou uma pessoa esperta.	82,60%	17,40%	91,30%	8,70%
16. Sou um membro importante da minha família.	91,30%	8,70%	91,30%	8,70%
21. Sou lento/a a terminar, trabalhos escolares.	21,70%	78,30%	21,70%	78,30%
22. Sou um membro importante da minha turma.	47,80%	52,20%	56,50%	43,50%

24. Sou capaz de dar uma boa impressão perante a turma.	69,50%	30,50%	78,30%	21,70%
25. Na escola estou distraído/a a pensar noutras coisas.	26%	74%	21,70%	78,30%
26. Os meus amigos gostam das minhas ideias.	69,50%	30,50%	82,60%	17,40%
34. Na escola, ofereço-me várias vezes como voluntário/a.	47,80%	52,20%	69,50%	30,50%
39. Os meus colegas da escola acham que tenho boas ideias.	69,50%	30,50%	74%	26%
43. Sou estúpido/a em relação a muitas coisas.	8,70%	91,30%	4,30%	95,70%
50. Quando for maior, vou ser uma pessoa importante.	74%	26%	74%	26%
52. Esqueço o que aprendo.	8,70%	91,30%	4,30%	95,70%
55. Sou um bom leitor (Gosto de ler).	87%	13%	91,30%	8,70%

Nesta dimensão, verifica-se que, de uma forma geral, o grupo tem uma conceção positiva sobre aquilo que pensam acerca do seu rendimento intelectual escolar. No entanto, nos itens que abordam questões relacionadas com a sua posição e importância para a turma os resultados são mais divergentes, sendo a percentagem de alunos a responder negativamente mais significativa. Nas questões relacionadas com a família e com a sua perceção de si mesmos o resultado é mais positivo.

Pode ainda dizer-se que os resultados melhoraram entre o 1º e o 2º momento de aplicação do questionário e 3 itens (16, 21, 50) que não tiveram qualquer alteração da 1ª para a 2ª aplicação.

Tabela 10- Dimensão Aparência Física

Dimensão: Aparência Física	Antes da Intervenção		Depois da Intervenção	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO
	(%)	(%)	(%)	(%)
8. A minha aparência física desagrada-me.	21,70%	78,30%	17,40%	82,60%
9. Sou um chefe nas brincadeiras e no desporto.	21,70%	78,30%	26%	74%
15. Sou forte.	74%	26%	78,30%	21,70%
33. Tenho o cabelo bonito.	100%	0%	100%	0%
44. Sou bonito/a. (Tenho bom aspeto).	95,70%	4,30%	95,70%	4,30%
46. Sou popular entre os rapazes.	26%	74%	26%	74%
49. Tenho uma cara agradável.	91,30%	8,70%	91,30%	8,70%
54. Sou popular entre as raparigas.	56,50%	43,50%	60,90%	39,10%

Apesar de os resultados representarem uma perceção positiva dos alunos em relação à sua aparência física, em alguns itens como é o caso de “Sou um chefe nas brincadeiras e no desporto” e “sou popular entre os rapazes” evidencia que estes não têm por hábito ter um papel de destaque nas brincadeiras nem junto do grupo de rapazes. Este resultado pode ter como influencia o facto de o grupo ser composto por um número superior de raparigas, e que nem sempre se envolve em brincadeiras com os rapazes. Por sua vez, no item “Sou popular entre as raparigas” os resultados são bastante próximos no nível “sim” e “não”, o que poderá ser indicativo de que as raparigas, estando em maior número, se dão e estão mais à vontade entre si. De referir ainda que nas questões de aspeto físico, relacionadas com a beleza, as repostas são muito positivas atingindo-se quase 100%.

Tabela 11- Dimensão Satisfação/ Felicidade

Dimensão: Satisfação/felicidade	Antes da Intervenção		Depois da Intervenção	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO
	(%)	(%)	(%)	(%)
2. Sou uma pessoa feliz.	100%	0%	100%	0%
28. Tenho sorte.	82,60%	17,40%	87%	13%
31. Gosto de ser como sou.	100%	0%	100%	0%
35. Gostava de ser diferente daquilo que sou.	17,40%	82,60%	17,40%	82,60%

40. Sou infeliz.	0%	100%	0%	100%
42. Sou alegre.	95,70%	4,30%	95,70%	4,30%
53. Dou-me bem com os outros.	95,70%	4,30%	100%	0%
60. Sou uma boa pessoa.	95,70%	4,30%	100%	0%

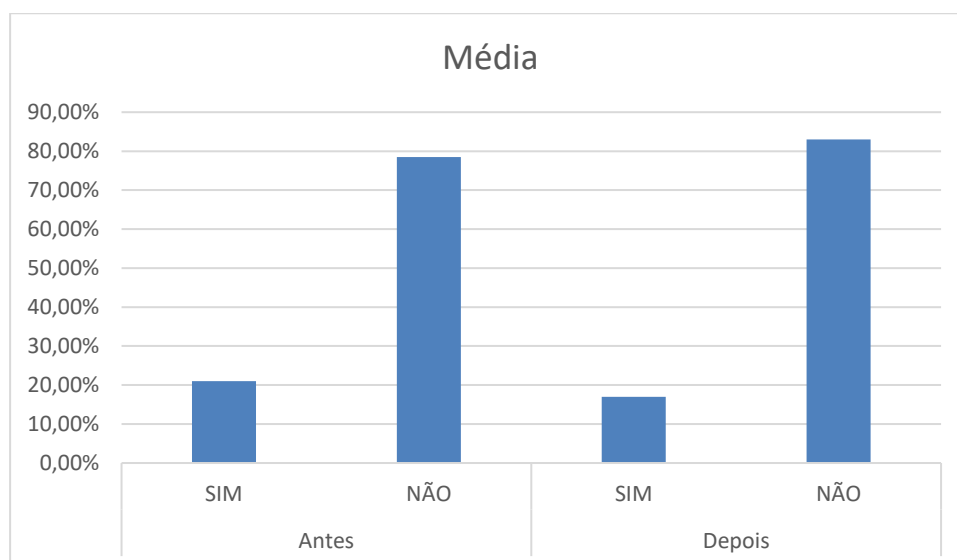
Nesta dimensão verifica-se, de uma forma geral, que o grupo apresenta uma conceção muito positiva, estando grande parte dos itens perto do 100% a resposta mais positiva para os/as alunos/as. No que diz respeito aos níveis de satisfação/felicidade os resultados, sendo muito positivos, mantiveram-se após a intervenção. Apenas os itens “Tenho sorte” e “Gostava de ser diferente daquilo que sou” têm resultados ligeiramente menos positivos.

Para além da análise feita tendo em conta as seis dimensões do autoconceito, os resultados da escala foram também analisados segundo indicadores de falta de confiança e indicadores facilitadores de confiança, agrupados pelo investigador.

Tabela 12- Indicadores de falta de confiança

Indicadores de falta de confiança	Antes da Intervenção		Depois da Intervenção	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO
	(%)	(%)	(%)	(%)
1. Os meus colegas de turma troçam de mim.	30,50%	69%	21,70%	78,30%
3. Tenho dificuldades em fazer amizades.	17,40%	82,60%	13%	87%
4. Estou triste muitas vezes.	17,40%	82,60%	8,70%	91,30%
6. Sou uma pessoa tímida.	21,70%	78,30%	26%	74%
7. Fico nervoso/a quando o Professor/a me faz perguntas.	39,10%	60,90%	39,10%	60,90%
8. A minha aparência física desagrada-me.	21,70%	78,30%	17,40%	82,60%
10. Fico preocupado/a quando temos testes na escola.	47,80%	52,20%	56,50%	43,50%
11. Sou impopular.	43,50%	56,50%	17,40%	82,60%
13. Quando qualquer coisa corre mal, a culpa é geralmente minha.	21,70%	78,30%	13%	87%
14. Crio problemas à minha família.	0%	100%	0%	100%
17. Desisto facilmente.	21,70%	78,30%	17,40%	82,60%
19. Faço muitas coisas más.	4,30%	95,70%	0%	100%
20. Porto-me mal em casa.	8,70%	91,30%	4,30%	95,70%
21. Sou lento/a a terminar, trabalhos escolares.	21,70%	78,30%	21,70%	78,30%
23. Sou nervoso/a.	30,50%	69,50%	30,50%	69,50%
25. Na escola estou distraído/a a pensar noutras coisas.	26%	74%	21,70%	78,30%
27. Meto-me frequentemente em sarilhos.	8,70%	91,30%	4,30%	95,70%
29. Preocupo-me muito.	43,50%	56,50%	34,80%	65,20%
30. Os meus pais esperam demasiado de mim.	52,20%	47,80%	52,20%	47,80%
32. Sinto-me posto de parte.	21,70%	78,30%	8,70%	91,30%
35. Gostava de ser diferente daquilo que sou.	17,40%	82,60%	17,40%	82,60%
36. Odeio a escola.	0%	100%	0%	100%
37. Sou dos últimos a ser escolhido/a para os jogos e desportos.	21,70%	78,30%	17,40%	82,60%
38. Muitas vezes sou antipático/a com as outras pessoas.	17,40%	82,60%	13%	87%

40. Sou infeliz.	0%	100%	0%	100%
43. Sou estúpido/a em relação a muitas coisas.	8,70%	91,30%	4,30%	95,70%
45. Meto-me em muitas brigas.	8,70%	91,30%	4,30%	95,70%
47. As pessoas pegam comigo.	30,50%	69,50%	13%	87%
48. A minha família está desapontada comigo.	0%	100%	0%	100%
51. Nas brincadeiras e nos desportos, observo em vez de, participar.	39,10%	60,90%	26%	74%
52. Esqueço o que aprendo.	8,70%	91,30%	4,30%	95,70%
56. Tenho medo muitas vezes.	21,70%	78,30%	17,40%	82,60%
57. Sou diferente das outras pessoas.	47,80%	52,20%	39,10%	60,90%
58. Penso em coisas más.	13%	87%	13%	87%
59. Choro facilmente.	17,40%	82,60%	17,40%	82,60%

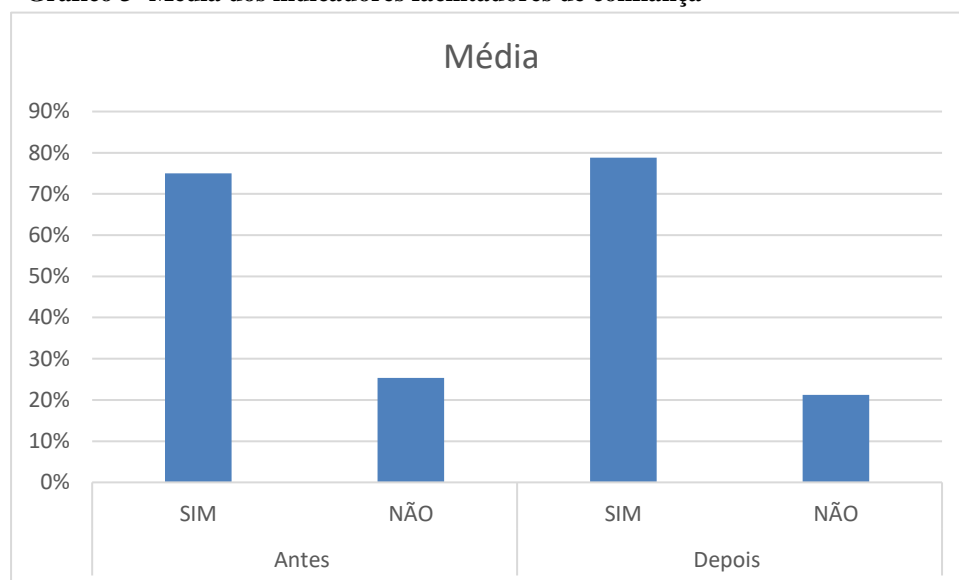
Gráfico 2- Média dos indicadores de falta de confiança

No que diz respeito aos indicadores de falta de confiança, é de referir que os/as alunos/as, assinalaram maioritariamente o nível “Não”, o que demonstra que a maioria das crianças mostra sentir-se confiante em si próprio. Os itens com resultados menos positivos dizem respeito aos seguintes itens: “Os meus colegas troçam de mim”, “Fico nervoso/a quando professor/a me faz perguntas.”, “Sou impopular”, “Sou nervoso.”, “Preocupo-me muito.”, “As pessoas pegam comigo.”, “Nas brincadeiras e nos desportos, observo em vez de, participar.” e “Sou diferente das outras pessoas.” O item “Os meus pais esperam demasiado de mim.” foi o que obteve resultados menos positivo, na medida e que

mais do que 50% das crianças assinalou o nível “Sim”. Os resultados obtidos no questionário aplicado após a intervenção são ligeiramente mais positivos.

Tabela 13- Indicadores facilitadores de confiança

Indicadores facilitadores de confiança	Antes da Intervenção		Depois da Intervenção	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO
	(%)	(%)	(%)	(%)
2. Sou uma pessoa feliz.	100%	0%	100%	0%
5. Sou uma pessoa esperta.	82,60%	17,40%	91,30%	8,70%
9. Sou um chefe nas brincadeiras e no desporto.	21,70%	78,30%	26%	74%
12. Porto-me bem na escola.	91,30%	8,70%	95,70%	4,30%
15. Sou forte.	74%	26%	78,30%	21,70%
16. Sou um membro importante da minha família.	91,30%	8,70%	91,30%	8,70%
18. Faço bem os meus trabalhos escolares.	91,30%	8,70%	95,70%	4,30%
22. Sou um membro importante da minha turma.	47,80%	52,20%	56,50%	43,50%
24. Sou capaz de dar uma boa impressão perante a turma.	69,50%	30,50%	78,30%	21,70%
26. Os meus amigos gostam das minhas ideias.	69,50%	30,50%	82,60%	17,40%
28. Tenho sorte.	82,60%	17,40%	87%	13%
31. Gosto de ser como sou.	100%	0%	100%	0%
33. Tenho o cabelo bonito.	100%	0%	100%	0%
34. Na escola, ofereço-me várias vezes como voluntário/a.	47,80%	52,20%	69,50%	30,50%
39. Os meus colegas da escola acham que tenho boas ideias.	69,50%	30,50%	74%	26%
41. Tenho muitos amigos.	91,30%	8,70%	91,30%	8,70%
42. Sou alegre.	95,70%	4,30%	95,70%	4,30%
44. Sou bonito/a. (Tenho bom aspeto).	95,70%	4,30%	95,70%	4,30%
46. Sou popular entre os rapazes.	26%	74%	26%	74%
49. Tenho uma cara agradável.	91,30%	8,70%	91,30%	8,70%
50. Quando for maior, vou ser uma pessoa importante.	74%	26%	74%	26%
53. Dou-me bem com os outros.	95,70%	4,30%	100%	0%
54. Sou popular entre as raparigas.	56,50%	43,50%	60,90%	39,10%
55. Sou um bom leitor (Gosto de ler).	87%	13%	8,70%	91,30%
60. Sou uma boa pessoa.	95,70%	4,30%	100%	0%

Gráfico 3- Média dos indicadores facilitadores de confiança

Relativamente aos indicadores preditores de autoconfiança, verificou-se que, de uma forma geral, os resultados são muito positivos, sendo que em 3 itens, todas as crianças selecionaram o nível “sim”, nomeadamente: “Sou uma pessoa feliz”, “Gosto de ser como sou” e “Tenho o cabelo bonito.”

Por sua vez, os itens com resultados menos positivos são: “Sou um membro importante da minha turma.”, “Na escola ofereço-me várias vezes como voluntário.”, “Sou popular entre os rapazes.” e “Sou popular entre as raparigas.”.

De facto, os itens em que se verificam maiores questões de autoconfiança dizem respeito a itens relativos à relação/ interação no âmbito escolar. Também nesta categoria verificamos que os resultados melhoraram entre a 1ª e 2ª fase de aplicação do questionário.

2. Discussão dos dados

A falta de interesse ou motivação dos/as alunos/as, as dificuldades em relacionarem-se com os professores/as, a dificuldade em participar em tarefas mais complexas ou até mesmo nas mais simples e a dificuldade em expressar as suas opiniões em grande

e pequeno grupo, foram algumas das situações problemáticas que desencadearam esta investigação.

Após a validação desta problemática, propôs-se desenvolver um conjunto de atividades, promotoras da relação pedagógica, com vista ao desenvolvimento de competências que lhes permitam refletir sobre o autoconceito e consequentemente, melhorar a sua autoestima e autoconfiança.

Apesar da relativa escassez de estudos relacionados com a relação pedagógica baseada na afetividade, sobretudo na medida em que esta contribui para o desenvolvimento da autoconfiança e do autoconceito do/a aluno/a, este estudo permitiu mostrar a existência de uma possível correlação entre estes conceitos. Uma relação pedagógica sem afeto poderá levar os/as alunos/as à desmotivação, introversão, à imagem negativa de si próprio e à insegurança. Deste modo, um baixo autoconceito pode ser consequência não só de características individuais como também de riscos/externos, podendo vir a condicionar a aprendizagem, refletindo-se num baixo desempenho académico.

Relações pedagógicas positivas, aparentam ter uma grande influencia na forma como os/as alunos/as perspetivam a escola. Segundo Lopes & Silva (2015), as vivências de relacionamentos positivos com os/as professores/as durante os primeiros anos escolares podem reforçar a motivação escolar, o envolvimento, a aprendizagem e o bem-estar emocional dos/as alunos/as, promovendo um clima de confiança e de encorajamento.

Um/a professor/a com um grupo de crianças nos primeiros anos do 1º CEB deve procurar proporcionar atividades diferenciadas, que estimulem a criança não só a nível cognitivo como também através das relações interpessoais.

É importante refletir sobre a necessidade do apoio do/a professor/a para com as crianças neste nível, obviamente sem chegar à superproteção, considerando a independência que devem alcançar nestas idades. Deve-se promover acima de tudo uma relação de confiança e afetividade entre professor/a e alunos/as. Este apoio deve ser diferenciado, respeitando a individualidade, deve ser prestado em situações em que

os/as alunos/as sintam alguma insegurança, ajudando-os mediante determinadas estratégias.

Recorrer a atividades, como por exemplo, jogos, momentos de discussão de temas diversificados em sala de aula, são oportunidades de identificar as dificuldades de cada um na interação com os outros e em expressar a sua opinião, deixando a insegurança de alguns alunos a descoberto. É nestas circunstâncias que a intervenção pedagógica do/a professor/a é necessária para ajudar a promover a autoconfiança, superando os seus medos.

O modo como o/a professor/a lida com os/as alunos/as em determinadas situações, pode valorizar ou prejudicar a imagem que a criança tem de si mesmo enquanto aluno/a. Em momentos que os/as alunos/as apresentem comportamentos instáveis, dificuldades em realizar tarefas e em se integrar em jogos de grupo, o/a professor/a deve ter em conta que as crianças vão perdendo confiança e que podem até vir a rejeitar a escola. A autoconfiança é sem dúvida um valor indispensável e deve ser trabalhado em idade escolar com a finalidade de garantir uma boa aprendizagem. O/a professor/a deve procurar motivar os alunos/as no processo ensino e aprendizagem, recorrendo ao uso informal e formal das recompensas, incentivos e elogios.

Durante o projeto de investigação descrito, o foco principal foi a relação professor/a aluno/a enquanto promotora do processo de ensino e aprendizagem e facilitadora do desenvolvimento do autoconceito, da autoestima e da autoconfiança da criança. Ao longo de 4 sessões, os/as alunos/as tiveram a oportunidade de experienciar atividades que estimularam a sua capacidade de reflexão sobre si próprios e sobre a sua relação com os outros, oportunidade que nem sempre têm nas aulas, dada a obrigatoriedade de lecionar os conteúdos previstos.

Ao longo deste projeto foi evidente o envolvimento de todos/as alunos/as e dos/as professores/as.

De referir que, embora o projeto tenha decorrido sobretudo no 3^a período, ao longo de todo o estágio, procurou-se trabalhar a relação afetiva professor/a aluno/a, valorizando-se os momentos de diálogo, partilha, reflexão, discussão com a turma

acerca dos vários temas. O estímulo à participação de todos, incentivando aqueles que revelavam mais dificuldades e que tendiam a optar por papéis secundários ou por uma postura de observador/a, fez com que ao longo do tempo a turma se tornasse mais participativa e mais exigente. O *feedback* e reforço positivo por parte da professora estagiária foram utilizadas frequentemente, com vista a aumentar a valorização pessoal, autoconfiança, autoestima, autonomia e o autoconceito.

Ora, no momento de implementação do questionário, verificou-se que, de uma forma geral a turma é composta por crianças que têm um autoconceito positivo sobre si próprios e uma consciência ajustada às suas maiores dificuldades na relação com os outros. No entanto, dada a aplicação do questionário com cerca de dois meses de diferença e apesar de se ter verificado uma evolução positiva dos resultados, não se verificaram resultados muito significativos, comprovados pela escala de avaliação do autoconceito.

Ainda assim, enquanto professora estagiária da turma, acompanhando as aulas ao longo de três períodos quer através do papel de observadora, quer enquanto professora, destaca-se a evolução da turma e, sobretudo de alguns/algumas dos/as alunos/as com maiores dificuldades na relação com os outros e na participação nas aulas, aspeto corroborado pela professora titular de turma aquando o preenchimento do questionário acerca da autoconfiança dos/as alunos/as.

Na análise deste questionário verificou-se a existência de uma relação positiva entre o autoconceito e o sucesso escolar. As crianças que apresentam um autoconceito positivo têm um bom rendimento escolar, por outro lado, crianças com baixo autoconceito mostram ter resultados escolares mais baixos.

A observação feita pela professora estagiária foi essencial, uma vez que a partir dela foi possível compreender o potencial de cada criança sugerindo soluções para melhorar os seus comportamentos. A presença e o *feedback* por parte da professora foi sem dúvida um estímulo para atingir os objetivos deste trabalho, estabelecendo uma relação de confiança com as professoras estagiárias e de apoio construtivo, facilitadora da implementação de todas as atividades propostas.

Os/as alunos/as mostraram preferência por aulas mais dinâmicas, com tarefas que envolvessem a interação professor/a- aluno/a, mas também entre os seus pares. Estas atividades permitiram a criação de uma dinâmica positiva, que gerou igualmente sentimentos e perceções positivas nos alunos, mantendo-se motivados, disponíveis para aprender e sobretudo envolvidos enquanto grupo.

Deste modo, verificou-se que a afetividade mostrou ter um papel essencial na relação entre professor/a- alunos/as, facilitou o processo ensino e aprendizagem, e possibilitou criar um clima de compreensão, confiança, respeito e motivação. Os resultados positivos de uma relação educativa provida de afetos evidenciaram-se a partir do momento em que os/as alunos/as se mostraram mais calmos e tranquilos, com uma autoestima mais positiva, mais participativos nas atividades e com vontade de aprender e de partilhar as suas aprendizagens com os outros, desenvolvendo muito as suas competências de comunicação.

Uma outra consequência positiva da intervenção com os/as alunos/as foi a melhoria do ambiente em sala de aula, uma vez que inicialmente os/as alunos/as eram muito faladores, e tinham algumas dificuldades em respeitar a vez uns dos outros para falar, passando a saber comunicar de forma mais calma e disciplinada.

Por fim, é de referir a necessidade de estabelecer relações positivas com os/as alunos/as e estimular as relações positivas com os seus pares, por um lado, transmitindo valores de cooperação, partilha, respeito pela diferença com vista ao reforço de sentimentos de confiança, segurança em cada aluno/a e na turma, e por outro, incentivando à reflexão interior e à busca do conhecimento acerca de si próprio de forma a poder evoluir, desafiando-se a si próprio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento do nosso trabalho parece-nos pertinente procurar sistematizar os aspetos mais relevantes e refletir sobre eles de forma a garantir-lhes a coerência e consistência necessária.

Num primeiro momento deste relatório, decidimos abordar alguns aspetos inerentes à relação pedagógica, começando por tecer algumas considerações sobre perspetivas teóricas. Neste sentido, procurou-se investigar de uma forma mais profunda o sentido da relação pedagógica, abordando, diversas perspetivas teóricas, o desenvolvimento afetivo-emotivo-social da criança em idade escolar, e a interação professor/a aluno/a. Ainda no primeiro capítulo do relatório, pretendeu-se perceber a influência da afetividade na relação pedagógica e de que modo esta contribui para o desenvolvimento da autoconfiança e do autoconceito do/a aluno/a e, consequentemente, para a melhoria dos resultados obtidos na turma.

Deste modo, importa perceber que o modo como o/a professor/a se expressa em sala de aula, nomeadamente, através do seu comportamento, das suas intenções, crenças, valores, sentimentos podem afetar cada aluno/a.

Assim, importa compreender o conceito de relação pedagógica, conscientes da sua enorme complexidade face à quantidade de dimensões e perspetivas em que já foi abordado. Importa ainda perceber a relação através da análise das variáveis personológicas, numa perspetiva psicanalítica, e das variáveis psicossociológicas e institucionais da relação pedagógica.

Além da importância da afetividade na relação pedagógica, salienta-se o facto da interação entre professores/as e os/as alunos/as influenciarem a construção da autoconfiança e do autoconceito, podendo afetar diretamente o processo ensino-aprendizagem.

Reconhecida a importância dos aspetos relacionais e afetivos no desenvolvimento da criança e a sua influência na interação professor/a aluno/a, a nossa componente empírica foi estruturada no sentido de obter os dados necessários ao estudo, para tal, recorreremos a diversas técnicas de recolha de dados, valorizando a complementaridade, através da utilização de abordagens quantitativas e qualitativas. Deste modo, o plano

de investigação torna-se mais consistente através da triangulação dos resultados, ou seja, da combinação de metodologias diferentes.

A triangulação de dados, que pretendeu garantir a validade do nosso estudo, permitiu-nos apurar o sucesso deste, havendo mesmo resultados claramente observáveis e reconhecidos no aluno, quer pela família, quer pela restante equipa educativa.

Nesta investigação houve algumas limitações, nomeadamente, a falta de tempo para a implementação das atividades. O facto de termos um programa de 1º Ciclo do Ensino Básico muito extenso, dificultou a implementação de atividades diferenciadoras. Apesar destas limitações, os objetivos iniciais foram cumpridos e o aumento da valorização pessoal, da autoconfiança e do autoconceito positivo dos/as alunos/as foi verificado.

Se este projeto se tivesse prolongado mais, gostaria de ter implementado outras atividades. Um/a professor/a no 1º CEB deve procurar proporcionar atividades diferenciadas, que estimulem a criança não só a nível cognitivo como também através das relações interpessoais, ao longo de todo o ano letivo.

Adequar as atividades às necessidades dos/as alunos/as, adequar os meios para que se consiga realizar uma determinada atividade confiando nas suas capacidades, demonstra atenção às dificuldades e necessidades dos/as alunos/as, mostrando assim da parte do/a professor/a uma grade preocupação em manter uma relação pedagógica baseada na afetividade.

O medo, a angústia, a ansiedade e frustração são sentimentos que desgastam o/a aluno/a, por outro lado, a serenidade, a tranquilidade, a confiança dos/as professoras/as permitem uma relação pedagógica baseada no afeto e na confiança.

Apesar das limitações e dificuldades encontradas ao longo da concretização deste trabalho, sentimos que este constituiu sem dúvida um marco importante na nossa formação, nomeadamente do processo constante de aprendizagem. Considero que tudo o que vivi ao longo deste ano de estágio foi uma mais valia para a minha formação académica dando introdução, mais uma vez, à prática profissional. É de realçar o

quanto esta nos prepara para a nossa vida profissional, pondo-nos em contacto com a verdadeira realidade que nos espera.

Bibliografia

- Amado, J., Freire, I., Carvalho, E., & André, M. J. (Janeiro/Abril de 2009). O lugar da afetividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores . *Revista de Ciências da Educação*, pp. 75-86.
- André, C., & Lelord, F. (2000). *A auto-estima- Aprender a gostar de si para melhor viver com os outros*. (M. Bragança, Trad.) Lisboa: Editorial Presença.
- André, M. S. (2007). *A dimensão afetiva na relação pedagógica : representações dos alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico*. Lisboa: Universidade de Lisboa - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação .
- Arantes, V. A. (2003). *Afetividade na Escola alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: summus editorial.
- Balancho, M. J. (1996). *Motivar os Alunos- Criatividade na Relação Pedagógica: conceitos e práticas* . Lisboa: Porto Editora .
- Bogdan, R., & Bicklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação: Uma Introdução à teoria e aos métodos*. (1.ª Edição, 6.ª reimpressão ed.). (M. J. Alvarez , S. B. dos Santos, & T. M. Baptista , Trads.) Porto: Porto Editora.
- Carapeta, C., Ramires, A. C., & Viana, M. F. (2001). *Auto-conceito e participação desportiva*. Análise Psicológica .
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para a Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Costa , D. D. (2015). *Investigação-ação : noções básicas*. UP- ESTEC.
- de Souza , M. T. (2011). *As Relações entre Afetividade e Inteligência no Desenvolvimento Psicológico*. Universidade de São Paulo.
- Esteves, L. M. (outubro de 2012). Tese para obtenção do Grau de Mestre. *A relação pedagógica em sala de aula*.
- Faria, L. (2005). *Desenvolvimento do autoconceito físico nas crianças e nos adolescentes* . Análise Psicológica .
- Fino, C. N. (s.d.). *Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) : três implicações pedagógicas* (Vol. Volume 14). Revista Portuguesa de Educação.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Jacob, F. P.-R. (20 de setembro de 2019). Obtido de A negociação : <https://negociar.blogs.sapo.pt/62671.html>

- Ketele, J. M., & Roegiers, X. (1998). *Metodologia da Recolha e Dados*. Instituto Piaget.
- Lafortune, L., & Saint-Pierre, L. (1996). *A afetividade e a metacognição na sala de aula*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2015). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel.
- Marques, M. L. (2017). *Intervenção Pedagógica para Promoção do Envolvimento em Tarefa*. Mestrado em Educação Especial - Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Medina, C. O. (2014). *Promoção do autoconceito através da aprendizagem cooperativa em atividades de enriquecimento curricular: o caso de um aluno com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental*. Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Mouly, G. J. (1960). *Psicologia Educacional*. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais.
- Oliveira, J. H. (2005). *Psicologia da Educação* (Vols. 2.º Volume - Ensino- Professor). Porto: Livpsic - Psicologia.
- Oliveira, D. C., & Kottel, A. (2016). *Determinantes comportamentais e emocionais do processo ensino-aprendizagem*. Cadernos Intersaberes.
- Oliveira, J. H. (2005). *Psicologia da Educação* (Vols. 1.º Volume- Aprendizagem- Aluno). Porto: Livpsic - Psicologia.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*. Amadora: McGraw-Hill.
- Piaget, J. (1983). *Problemas de Psicologia Genética*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Quiles, M. J., & Espada, J. P. (2007). *Educar para a auto-estima*. Keditora.
- Quiles, M. J., & Espada, J. P. (2007). *Educar para a auto-estima : propostas para a escola e para o tempo livre*. Mem Martins : K Editora.
- Rodrigues, L. V. (2014). *Autoconceito, Autoestima e a escolha do parceiro ideal*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Sales, M. (2012). *Diferentes contextos, um mesmo objetivo: desenvolver as pessoas que moram nos alunos*. Porto: Universidade Católica Portuguesa- Faculdade de Educação e Psicologia.
- Sêco, J. (1997). *Chamados pelo nome- Da importância da afetividade na educação da adolescência*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Senos, J. (1996). *Atribuição causal, auto-estima e resultados escolares*. Análise Psicológica.

- Silva, S. d., & Ferreira, J. A. (2005). *Desenvolvimento do autoconceito em contexto do ensino superior: uma evolução linear?* Revista Portuguesa de Pedagogia.
- Simão, R. I. (2005). *A relação entre atividades extracurriculares e o desempenho académico, motivação, autoconceito e autoestima dos alunos*. Monografia final de curso- Licenciatura em Psicologia.
- Simões, M. d. (1997). *Autoconceito e desenvolvimento pessoal em contexto escolar*. Coimbra: Revista Portuguesa de Pedagogia.
- Slater, A., & Muir, D. (2004). *Psicologia do Desenvolvimento*. Lisboa : Instituto Piaget.
- Smith, P. K., Cowie, H., & Blades, M. (2001). *Compreender o desenvolvimento da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vale, I. (2004). *Algumas notas sobre investigação qualitativa em educação matemática: o estudo de caso*. Viana do Castelo : Revista da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo .
- Valido, B. B. (2016). *A importância da afetividade na relação pedagógica na constituição do clima de aula/ turma de 1º CEB*. Instituto Politécnico de Castelo Branco- Escola Superior de Educação .
- Veiga, F. H. (1995). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola*. Lisboa: Fim de século.
- Veiga, F. H. (2006). *Uma nova versão da escala de autoconceito Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHCSCS- 2)*. Lisboa: Psicologia e Educação .
- Wallon, H. (1995). *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70.
- Woolfolk, A., Hughes, M., & Walkup, V. (2008). *Psychology in Education*. Harlow : Pearson Education.

Lista de Apêndices

Apêndice I- Escala PHCSCS-2 (Piers&Herzberg, 2002, adaptada por Veiga, 2006) – aplicado aos alunos do 2.º ano

Apêndice II- Tabela classificativa - percepção sobre a autoconfiança dos/as alunos/as

Apêndice III- Guião

Apêndice IV- Autorização dos encarregados de educação

Apêndice I- Escala PHCSCS-2 (Piers&Herzberg, 2002, adaptada por Veiga, 2006) –
aplicado aos alunos do 2.º ano

Escala de Autoconceito

(Piers-Harris Children's Self-Concept Scale 2)

Nome: _____

Idade: _____ **Data de Nascimento:** ____/____/____ **Sexo:** _____

Data de avaliação: ____/____/____ **Ano de Escolaridade:** _____

INSTRUÇÕES: Encontra-se no questionário que se segue um conjunto de afirmações que descreve aquilo que algumas pessoas sentem em relação a si mesmas. Lê cada uma dessas afirmações e vê se ela descreve ou não o que tu achas de ti próprio. Se for verdadeiro ou parcialmente verdadeiro, põe um círculo em volta da palavra “SIM”, que está a seguir à frase. Se for falso ou parcialmente falsa põe um círculo em volta da palavra “NÃO”. Responde a todas as perguntas, mesmo que em algumas, seja difícil decidir. Não assinales “SIM” e “NÃO” na mesma frase.

Lembra-te que não há respostas certas ou erradas. Só tu nos podes dizer o que é que achas de ti mesmo(a), por isso esperamos que respondas de acordo com o que realmente sentes.

1	Os meus colegas de turma troçam de mim.	SIM	NÃO
2	Sou uma pessoa feliz.	SIM	NÃO
3	Tenho dificuldades em fazer amizades.	SIM	NÃO
4	Estou triste muitas vezes.	SIM	NÃO
5	Sou uma pessoa esperta.	SIM	NÃO
6	Sou uma pessoa tímida.	SIM	NÃO
7	Fico nervoso/a quando o Professor/a me faz perguntas.	SIM	NÃO
8	A minha aparência física desagrada-me.	SIM	NÃO
9	Sou um chefe nas brincadeiras e no desporto.	SIM	NÃO
10	Fico preocupado/a quando temos testes na escola.	SIM	NÃO
11	Sou impopular.	SIM	NÃO

12	Porto-me bem na escola.	SIM	NÃO
13	Quando qualquer coisa corre mal, a culpa é geralmente minha.	SIM	NÃO
14	Crio problemas à minha família.	SIM	NÃO
15	Sou forte.	SIM	NÃO
16	Sou um membro importante da minha família.	SIM	NÃO
17	Desisto facilmente.	SIM	NÃO
18	Faço bem os meus trabalhos escolares.	SIM	NÃO
19	Faço muitas coisas más.	SIM	NÃO
20	Porto-me mal em casa.	SIM	NÃO
21	Sou lento/a a terminar, trabalhos escolares.	SIM	NÃO
22	Sou um membro importante da minha turma.	SIM	NÃO
23	Sou nervoso/a.	SIM	NÃO
24	Sou capaz de dar uma boa impressão perante a turma.	SIM	NÃO
25	Na escola estou distraído/a a pensar noutras coisas.	SIM	NÃO
26	Os meus amigos gostam das minhas ideias.	SIM	NÃO
27	Meto-me frequentemente em sarilhos.	SIM	NÃO
28	Tenho sorte.	SIM	NÃO
29	Preocupo-me muito.	SIM	NÃO
30	Os meus pais esperam demasiado de mim.	SIM	NÃO
31	Gosto de ser como sou.	SIM	NÃO
32	Sinto-me posto de parte.	SIM	NÃO
33	Tenho o cabelo bonito.	SIM	NÃO
34	Na escola, ofereço-me várias vezes como voluntário/a.	SIM	NÃO
35	Gostava de ser diferente daquilo que sou.	SIM	NÃO
36	Odeio a escola.	SIM	NÃO
37	Sou dos últimos a ser escolhido/a para os jogos e desportos.	SIM	NÃO
38	Muitas vezes sou antipático/a com as outras pessoas.	SIM	NÃO
39	Os meus colegas da escola acham que tenho boas ideias.	SIM	NÃO
40	Sou infeliz.	SIM	NÃO
41	Tenho muitos amigos.	SIM	NÃO
42	Sou alegre.	SIM	NÃO
43	Sou estúpido/a em relação a muitas coisas.	SIM	NÃO
44	Sou bonito/a. (Tenho bom aspeto).	SIM	NÃO

45	Meto-me em muitas brigas.	SIM	NÃO
46	Sou popular entre os rapazes.	SIM	NÃO
47	As pessoas pegam comigo.	SIM	NÃO
48	A minha família está desapontada comigo.	SIM	NÃO
49	Tenho uma cara agradável.	SIM	NÃO
50	Quando for maior, vou ser uma pessoa importante.	SIM	NÃO
51	Nas brincadeiras e nos desportos, observo em vez de, participar.	SIM	NÃO
52	Esqueço o que aprendo.	SIM	NÃO
53	Dou-me bem com os outros.	SIM	NÃO
54	Sou popular entre as raparigas.	SIM	NÃO
55	Sou bom leitor (Gosto de ler).	SIM	NÃO
56	Tenho medo muitas vezes.	SIM	NÃO
57	Sou diferente das outras pessoas.	SIM	NÃO
58	Penso em coisas más.	SIM	NÃO
59	Choro facilmente.	SIM	NÃO
60	Sou uma boa pessoa.	SIM	NÃO

Apêndice II- Tabela classificativa - percepção sobre a autoconfiança dos/as alunos/as

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Questionário aplicado ao professor titular da turma

Nome: _____ Data ____/____/____

Aluno/a	O aluno demonstra confiança em si próprio?		Observações
	Sim	Não	
Aluno/a 1			
Aluno/a 2			
Aluno/a 3			
Aluno/a 4			
Aluno/a 5			
Aluno/a 6			
Aluno/a 7			
Aluno/a 8			
Aluno/a 9			

Aluno/a 10			
Aluno/a 11			
Aluno/a 12			
Aluno/a 13			
Aluno/a 14			
Aluno/a 15			
Aluno/a 16			
Aluno/a 17			
Aluno/a 18			
Aluno/a 19			
Aluno/a 20			
Aluno/a 21			
Aluno/a 22			
Aluno/a 23			

Apêndice III- Guião – Encenação

Escola Básica	
Grupo: _____	

Turma: _____	Data: ____-____-____

Apresentador: _____

Personagens: _____

Júri: _____

Título: _____

Descrição: _____

Apêndice IV- Autorização dos encarregados de educação

Exmos Senhores Encarregados de Educação

Solicitamos autorização para que o seu educando participe num estudo a realizar no âmbito do estágio de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo de Ensino Básico. Para o efeito, usaremos os seguintes instrumentos de recolha de dados: testes sociométricos, registos áudio e fotográfico, questionários e recolha de produções escritas dos alunos.

A informação recolhida será confidencial, não aparecendo o nome dos alunos em qualquer documento público.

Agradecemos desde já a sua colaboração que é imprescindível para a realização deste estudo.

As estagiárias

Ana Santos

Sara Castilho

Susana Beja

.....

Autorizo _____ **o** _____ **meu**
educando _____ **a**
participar no estudo acima referido.

O Encarregado de Educação
